DOCUMENT RESUME

ED 383 177 FL 022 947

AUTHOR Vignola, Marie-Josee
TITLE Les prises de decision lors du processus d'ecriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplomes d'immersion francaise (The Decision-Making Processes in Native and Second Language Writing among French Immersion Graduates).
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-89219-250-1
PUB DATE 95
NOTE 192p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS College Students; *Decision Making; English; Foreign Countries; *French; Higher Education; *Immersion Programs; Language Processing; Language Proficiency; Language Skills; Outcomes of Education; Protocol Analysis; *Second Languages; *Transfer of Training; *Writing Processes; Writing Skills; Written Language
IDENTIFIERS *Native Language

ABSTRACT

The study described here attempted to shed light on decision-making during first language (English) and second language (French) writing processes of French immersion program graduates. It also replicated part of a previous study on the role of first language (L1) writing skills and second language (L2) competence when writing in L2. A think-aloud protocol was produced by 17 first-year university students who had participated in the immersion program, and analyzed for patterns of decision-making. Results indicate that the L1 writing skills and L2 global competence seemed to be independently related to L2 writing skills. In addition, advanced L1 writing skills combined with advanced L2 global competence seemed necessary for production of superior quality L2 writing. For this group, it was found that decision-making during the writing process varied more as a function of their L1 writing skills than as a function of L2 global competence. Also, three strategies stood out in the verbal protocols of those producing superior quality compositions in both languages: (1) strong writers seemed more critical of their text; (2) they used more procedures (e.g., note-taking, checking, reading, dictionary searching); and (3) strong writers made more complex decisions than did weaker writers. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 383 177

dral icrlp
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française

Marie-Josée Vignola

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Denise Deshaies
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Publication B-199

FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ LAVAL

1995

FL-CO-94-1

2

BEST COPY AVAILABLE

Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française

Marie-Josée Vignola

B-199

1995

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vignola, Marie-Josée, 1961-

Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française

(Publication B ; n° 199)
Comprend des réf. bibliogr.
Comprend un résumé en anglais.

ISBN 2-89219-250-1

1. Français (Langue) - Écriture. 2. Anglais (Langue) - Écriture. 3. Français (Langue) - Étude et enseignement - Anglophones. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Collection : Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; n° 199.

PC2410.V53 1995 448.2 ' 421 C95-940522-4

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 2e trimestre 1995
ISBN: 2-89219-250-1

À Martin pour sa présence et son appui

Résumé / Abstract

Le but de cette étude a été de jeter de la lumière sur les prises de décision lors du processus d'écriture en anglais langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2) chez les diplômés d'immersion française et de reprendre une partie d'un projet de recherche antérieur portant sur le rôle joué par le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 lors de la rédaction d'un texte en L2 (Cumming, 1989).

À cette fin, un protocole verbal a été produit par les participants pendant la rédaction de textes en L1 et en L2.

La présente recherche a montré que la savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 sont deux facteurs qui semblent être reliés d'une façon indépendante à l'habileté à écrire en L2. De plus, un niveau élevé de savoir-écrire en L1 jumelé à un niveau élevé de compétence globale en L2 semblent nécessaires à l'obtention d'une production écrite en L2 de qualité supérieure.

Chez le groupe de diplômés d'immersion française participant à cette étude, il a été trouvé que les prises de décisions lors du processus d'écriture en L2 varient surtout en fonction du niveau de savoir-écrire en L1 des participants et peu en fonction de leur niveau de compétence globale en L2.

De plus, trois stratégies ressortent des protocoles verbaux des participants de ce projet qui ont rédigé des compositions de qualité supérieure aussi bien en L1 qu'en L2. Premièrement, il a été noté que les scripteurs forts ont semblé plus critiques face à leur texte en L1 et en L2. Deuxièmement, ils ont utilisé plus de ***procédés*** (prise de notes, vérification, lecture, recherche dans le dictionnaire). Troisièmement, les scripteurs forts de ce projet ont pris plus de décisions complexes que les scripteurs faibles.

■■■■■

The present study has attempted to shed light on decision making during the first language (English) and the second language (French) writing process of French immersion graduates. It has also replicated part of a previous study which dealt with the role of first language (L1) writing skills and second language (L2) competence when writing in L2 (Cumming, 1989).

To achieve this, a verbal protocol was produced by the participants during the writing of L1 and L2 texts.

This research has shown that the L1 writing skills and the L2 global competence seem to be independently related to L2 writing skills. In addition, advanced L1 writing skills combined with advanced L2 global competence seem necessary for the production of superior quality writing in L2.

For the group of French immersion graduates participating in this study, it was found that decision making during the process of writing varied more as a function of their L1 writing skills than as a function of their L2 global competence.

Also, three strategies stand out in the participants' verbal protocols who produced superior quality compositions in both L1 and L2. Firstly, it was noted that strong writers seemed more critical of their text. Secondly, they used more ***procedures*** (note taking, checking, reading, searching in the dictionary). Thirdly, strong writers in this study made more complex decisions than weaker writers.

Remerciements

J'ai eu le privilège de travailler sous la direction de **MARJORIE B. WESCHE** *qui, par ses nombreuses suggestions, sa rigueur et sa disponibilité a su me guider et m'encourager tout au long de cette étude. C'est avec gratitude que je lui exprime toute ma reconnaissance.*

J'ai grandement apprécié l'aide et les conseils de mon comité de thèse dont les membres étaient **RENÉE FORGETTE-GIROUX, DIANA MASNY** *et* **RAYMOND LEBLANC**. *Je tiens aussi à remercier* **CHANTAL DION** *qui m'a accordé un appui inestimable au cours de ce projet. Je lui exprime toute mon appréciation.*

Nombreuses sont celles qui m'ont aidée à différentes étapes de ce projet de recherche. Je voudrais remercier, en particulier, **MARGUERITE TRUDEL-MAGGIORE, JUSTINE FOXALL, CAROL BELDA, ALINA MACFARLANE, JOSÉE MARTEL, LOUISE CHICOYNE** *et* **NICOLE RACINE**. *De plus, je remercie sincèrement* **DOREEN READY** *pour son aide au moment des analyses statistiques. Un merci spécial s'adresse aux étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux, le projet n'aurait pu voir le jour.*

Je remercie le **CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA** *(bourses de doctorat 452-90-0262 et 752-91-1336),* **L'ÉCOLE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE LA RECHERCHE** *et la* **FACULTÉ D'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA** *pour l'aide financière apportée.*

J'exprime ma reconnaissance à **MARTIN LAVERGNE** *qui, au coeur des moments d'enthousiasme et des moments d'interrogation, a continué de m'encourager. Je remercie d'une façon spéciale ma fille* **BÉATRICE**. *Elle a su, par ses premiers sourires et ses balbutiements, me garder en contact avec la réalité.*

Table des matières

RÉSUMÉ/ABSTRACT iii

REMERCIEMENTS ix

LISTE DES TABLEAUX xiii

LISTE DES FIGURES xvi

INTRODUCTION 1

Chapitre I:
CADRE THÉORIQUE 5

A. **PROBLÉMATIQUE** 5

B. **PROCESSUS D'ÉCRITURE: RECENSION DES ÉCRITS** 6
1. **Processus d'écriture en L1** 6
2. **Processus d'écriture en L2** 8
a. ***Approche indirecte*** 9
b. ***Approche directe*** 10

C. **LES FACTEURS EN JEU** 12
1. **Savoir-écrire en L1** 13
2. **Compétence en L2** 14

D. **RAPPORT ENTRE LA L1 ET LA L2** 17

E. **QUESTIONS DE RECHERCHE** 19

Chapitre II:
MÉTHODOLOGIE 21

A. **PARTICIPANTS** 21
1. **Description des participants** 21

2. **Classification des participants** 22
a. ***Savoir-écrire en L1*** 24
b. ***Compétence globale en L2*** 25

B. **PROCÉDURE** 26
1. **Méthode** 27
2. **Projet-pilote** 29
3. **Cueillette des données** 32
a. ***Protocole verbal concourant*** 32
b. ***Texte argumentatif*** 34
c. ***Rencontres avec les participants*** 35
4. **Préparation des données** 37
a. ***Compositions en L1 et en L2*** 37
b. ***Protocoles verbaux*** 38
5. **Plan de l'analyse statistique** 40

C. **INSTRUMENTS** 42
1. **Test de compétence globale en L2** 43
2. **Qualité du texte (grille 1)** 45
3. **Attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire (grille 2)** 46

Chapitre III:
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS . 55

A. **QUESTION DE RECHERCHE 1** 56

B. **QUESTION DE RECHERCHE 2** 67

C. **QUESTION DE RECHERCHE 3** 92

D. **QUESTION DE RECHERCHE 4** 120

CONCLUSION 131

BIBLIOGRAPHIE 139

APPENDICES

A. **LETTRE DE RECRUTEMENT** 147

B. **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT** 149

C. **GRILLE 1** 151

D. **GRILLE 2** 155

E. CONVENTIONS DE LA TRANSCRIPTION 157
F. PROTOCOLE VERBAL DE CLAUDIA EN L2 159
G. PROTOCOLE VERBAL DE DORA EN L2 165
H. PROTOCOLE VERBAL DE DONALD EN L1 171
I. PROTOCOLE VERBAL DE DONALD EN L2 175

Liste des tableaux

TABLEAU 1
Production écrite en L2: Moyenne des sous-groupes pour chacune des composantes et pour la note totale . . . 57

TABLEAU 2
Composition en L2: nombre moyen de décisions en L2 . . 68

TABLEAU 3
Composition en L2: nombre moyen de décisions selon le niveau de savoir-écrire en L1 68

TABLEAU 4
Composition en L2: nombre moyen de décisions prises en L2 selon le niveau de compétence en L2 69

TABLEAU 5
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 faible pendant la rédaction de la composition française (n=5) 74

TABLEAU 6
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 faible pendant la rédaction de la composition française (n=2) 74

TABLEAU 7
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 forte pendant la rédaction de la composition française (n=4) 75

TABLEAU 8
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 forte pendant la rédaction de la composition française (n=8) 75

TABLEAU 9
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par tous les sujets ayant un savoir-écrire en L1 faible pendant la rédaction de la composition française (n=9) 76

TABLEAU 10
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par tous les sujets ayant un savoir-écrire en L1 fort pendant la rédaction de la composition française (n=8) 76

TABLEAU 11
Composition française: Pourcentages cumulatifs des aspects de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction 78

TABLEAU 12
Rédaction d'un texte argumentatif en L2: étendue des pourcentages pour les quatre aspects de l'acte d'écrire . 83

TABLEAU 13
Complexité des décisions: pourcentage des quatre sous-groupes pour la composition en L2 85

TABLEAU 14
Complexité des décisions dans la composition en L2: pourcentage selon le savoir-écrire en L1 86

TABLEAU 15
Nombre moyen de décisions par sous-groupes en L1 et en L2 93

TABLEAU 16
Nombre moyen de décisions prises en L1 et en L2 selon le niveau de savoir-écrire en L1 94

TABLEAU 17
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 faible pendant la rédaction de la composition anglaise (n= 5) 98

TABLEAU 18
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 faible pendant la rédaction de la composition anglaise (n=2) 99

TABLEAU 19
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 forte pendant la rédaction de la composition anglaise (n=4) 99

TABLEAU 20
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 forte pendant la rédaction de la composition anglaise (n=6) 100

TABLEAU 21
Corrélations de Spearman entre les proportions des 11 catégories de l'acte d'écrire mentionnées pendant la rédaction des compositions en L1 et en L2 (n= 17) 102

TABLEAU 22
Composition anglaise: Pourcentages cumulatifs des aspects de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction 104

TABLEAU 23
Rédaction d'un texte argumentatif en L1 et en L2: Pourcentages des décisions de tous les participants pour les cinq aspects de l'acte d'écrire (n=17) 109

TABLEAU 24
Complexité des décisions: Pourcentage des quatre sous-groupes pour la composition en L1 111

TABLEAU 25
Complexité des décisions dans la composition en L1: Pourcentage selon le savoir-écrire en L1 112

TABLEAU 26
Classification des participants en fonction du score obtenu dans la composition en L2 121

TABLEAU 27
Distribution de fréquences: Catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les participants avec un score faible en L2 (n=10) 122

TABLEAU 28
Distribution de fréquences: catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les participants avec un score élevé en L2 (n=7) 122

TABLEAU 29
Composition française: pourcentages cumulatifs des aspects de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction 125

TABLEAU 30
Complexité des décision: pourcentage des deux sous-groupes pour la composition en L2 126

Liste des figures

FIGURE 1
Classification des participants selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2 23

FIGURE 2
Moyenne des sous-groupes pour la *note totale* dans la composition en L2 59

FIGURE 3
Moyenne des sous-groupes pour la composante *contenu* dans la composition en L2 60

FIGURE 4
Moyenne des sous-groupes pour la composante *organisation* dans la composition en L2 60

FIGURE 5
Moyenne des sous-groupes pour la composante *langue* dans la composition en L2 61

FIGURE 6
Moyenne des sous-groupes pour la composante *vocabulaire* dans la composition en L2 62

FIGURE 7
Moyenne des sous-groupes pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2 63

FIGURE 8
Moyenne des sous-groupes selon le savoir-écrire en L1 pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2 64

FIGURE 9
Moyenne des sous-groupes selon la compétence globale en L2 pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2 64

FIGURE 10
Composition française: pourcentage de l'attention portée à l'aspect *langue* par chacun des sous-groupes . . 79

FIGURE 11
Composition française: pourcentage de l'attention portée à l'aspect *organisation* par chacun des sous-groupes 80

FIGURE 12
Composition française: pourcentage de l'attention portée à l'aspect *contenu* par chacun des sous-groupes . 81

FIGURE 13
Composition française: pourcentage de l'attention portée à l'aspect *procédé* par chacun des sous-groupes . . 82

FIGURE 14
Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *langue* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2 105

FIGURE 15
Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *organisation* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2 107

FIGURE 16
Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *contenu* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2 107

FIGURE 17
Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *procédé* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2 108

Introduction

Au cours des vingt dernières années, les programmes d'immersion française sous diverses formes sont devenus une tendance importante dans l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire canadien. En effet, il y a en ce moment plus de 300 000 élèves canadiens de tous âges inscrits en immersion, dont 7% de la population scolaire anglophone de l'Ontario, où la moitié des conseils scolaires offrent ce genre de programme.

Les programmes d'immersion sont très variés, mais ils comprennent tous une dose initiale massive d'enseignement des matières scolaires en français, suivie d'un certain nombre d'années où une importante proportion de l'enseignement se fait par le biais de la langue seconde. L'immersion totale peut être introduite en maternelle (immersion précoce), en troisième, quatrième ou cinquième année (immersion moyenne), de même qu'en sixième, septième ou huitième année (immersion tardive), les cours étant initialement donnés dans une proportion de 80% à 100% en français. Les programmes bilingues au secondaire représentent, d'autre part, une forme d'immersion beaucoup moins intensive (le tiers ou la moitié des cours est en français).

Les recherches démontrent invariablement que les étudiants parvenus à la fin de leur programme d'immersion sont, en tant que groupe, égaux ou supérieurs, dans les différentes matières, y compris l'anglais, aux étudiants de même niveau scolaire des programmes en langue anglaise. De plus, les étudiants d'immersion acquièrent une compétence fonctionnelle très élevée en français

(Swain et Lapkin, 1982; Wesche, 1988). Cependant, comme le démontre la recherche (Adiv, 1980; Harley, 1989; Szamosi et coll. 1979), bien que les apprenants d'immersion atteignent une compétence presque égale à celle des locuteurs natifs en compréhension dans un contexte scolaire, il n'en va pas de même en production.

Lapkin (1984) fait ressortir qu'au début des années 1970, les recherches sur l'immersion ont porté sur les habiletés réceptives, soit la compréhension orale et la compréhension écrite, et non sur les habiletés productives, soit la langue parlée et la langue écrite. Cependant, on remarque de plus en plus un déplacement de l'attention dans la recherche en immersion vers l'évaluation du français oral et écrit (Harley, 1989; Harley et Swain, 1978; Swain, 1975; Szamosi et coll., 1979; Vignola et Wesche, 1991).

Les effets de la formation en immersion sur une performance écrite de niveau avancé en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2) soulèvent de plus en plus d'interrogations, entre autres chez les enseignants du niveau post-secondaire qui s'intéressent à l'acquisition de la L1 et de la L2. Des recherches récentes portant sur les diplômés d'immersion ont montré l'importance de connaître les effets à long terme de ce genre de programme (De Vries, 1986; Hart et Lapkin, 1991; Husim et Bruce, 1991; Shapson,1985; Wesche, 1993).

Étant donné qu'un nombre croissant de diplômés d'immersion atteignent les études universitaires, il est essentiel de mieux connaître les caractéristiques de ce groupe en matière d'écrit. Des recherches ont montré que de 85% à 90% des diplômés entreprennent des études universitaires (Hart et Lapkin, 1991; Husim et Bruce, 1991). Un sondage effectué à l'Université d'Ottawa à l'automne 1990 révèle que 30% des étudiants anglophones de première année avaient participé à des programmes d'immersion précoce ou tardive. De plus, 12% de ces étudiants avaient fréquenté l'école secondaire bilingue en plus d'avoir participé à un programme d'immersion à l'élémentaire.

À ce jour, une seule recherche a présenté une étude comparative de l'écriture en L1 et en L2 chez un groupe de diplômés d'immersion française (Vignola et Wesche, 1991). Par conséquent, il reste un grand nombre d'aspects à cerner et à évaluer dans le domaine de l'écriture des diplômés d'immersion française. L'un de ces aspects est le processus d'écriture. Selon le modèle de Hayes et Flower (1980a), le processus d'écriture comprend les différents sous-processus ou activités suivants: la planification, la mise en texte et la révision. Par l'étude du processus d'écriture, les chercheurs peuvent obtenir certains renseignements sur les étapes qui sous-tendent l'écrit et que l'étude du produit ne peut offrir. Jusqu'ici, aucune recherche n'a été effectuée sur les processus d'écriture en L1 et en L2 de diplômés d'immersion française. Il va sans dire que l'étude du processus d'écriture des diplômés d'immersion s'intègre dans l'optique des nouvelles questions de recherche lancées par Lapkin, Swain et Shapson (1990) en matière d'enseignement par immersion pour la décennie à venir.

Les diplômés d'immersion offrent aux chercheurs une chance unique d'étudier un groupe d'apprenants de L2 avancés qui ont vécu la même expérience scolaire en L2 (longue période de scolarisation en L2, même nombre d'heures et d'années de scolarisation en L2) et dont les caractéristiques sont bien connues (niveau élevé en compréhension orale et écrite de même qu'en production orale, mais non en production écrite), et de contrôler des variables qui ne pouvaient l'être dans d'autres études (la langue maternelle, le genre d'éducation, le nombre d'heures de cours en langue seconde, etc.).

La présente étude portant sur les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 et en L2 chez les diplômés d'immersion française non seulement contribuera à combler les lacunes dans la recherche sur les processus d'écriture en L2 et sur l'enseignement immersif, mais en outre permettra d'évaluer la pertinence des interprétations d'études antérieures. Il va sans dire que cette étude pourra également fournir des renseignements importants sur un groupe particulier d'apprenants de L2 et guider les enseignants de niveau post-secondaire afin de déterminer une pédagogie optimale qui tienne compte des besoins de ce type d'apprenants.

Le premier chapitre de cette recherche sera consacré à l'élaboration du cadre théorique. Dans celui-ci seront présentées la problématique, la recension des écrits sur les processus d'écriture en L1 et en L2, la définition des facteurs en jeu, le rapport entre la L1 et la L2 ainsi que les questions de recherche. Le deuxième chapitre décrira la méthodologie qui comprendra la description des participants ainsi qu'une présentation de la procédure et des deux instruments de mesure. Le troisième chapitre présentera les résultats et l'interprétation de ceux-ci. La conclusion synthétisera les principaux résultats et suggérera, en plus des implications pédagogiques, certaines pistes de recherche.

Chapitre I:

Cadre théorique

A. PROBLÉMATIQUE

La majorité des chercheurs qui s'intéressent au savoir-écrire des apprenants d'immersion se sont penchés sur le produit fini en L1 (Genesee et Stanley, 1976; Harley, Hart et Lapkin, 1986; Lambert, Tucker et d'Anglejan, 1973; Lapkin, 1982; Swain 1975) ou en L2 (Harley 1984, 1989; Lapkin, 1984; Vignola et Wesche, 1991). Une seule étude a été menée dans le but de décrire les différents aspects du processus d'écriture chez les apprenants d'immersion (Fagan et Hayden, 1988). Cette étude portait sur des élèves de cinquième année de l'élémentaire.

La présente recherche vise à décrire et comparer les processus d'écriture en L1 et en L2 chez les diplômés d'immersion en traitant, plus particulièrement, de l'attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire pendant la prise de décision. Un lien est également fait entre le processus d'écriture et le produit en L2. Ce projet reprend une partie des travaux de Cumming (1989) portant sur l'écriture d'apprenants d'anglais L2. Ce chercheur a montré que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 exerçaient chacun un effet indépendant sur le savoir-écrire en L2. La présente étude cherchera à cerner le rapport qui existe entre le savoir-écrire en L1, la compétence globale en L2 et le savoir-écrire en L2 chez les diplômés d'immersion française. Ce projet se veut la suite d'une étude sur la production écrite en L1 et en L2 chez les apprenants d'immersion française (Vignola et Wesche 1989, 1991).

B. PROCESSUS D'ÉCRITURE: RECENSION DES ÉCRITS

1. Processus d'écriture en L1

Depuis les années 1970, de nombreux chercheurs (entre autres Emig, 1977; Perl, 1979; Pianko, 1979) se sont intéressés au processus d'écriture en anglais L1. Dans le but de brosser un tableau de ce qui arrive lorsqu'une personne rédige un texte, ils ont étudié différents groupes (scripteurs novices, scripteurs expérimentés, enfants, adultes, etc.) à l'aide de moyens variés (observations en salle de classe, protocoles verbaux, questionnaires, sondages, études de cas et entrevues).

À la suite de ces travaux, des différences ont été relevées entre les scripteurs expérimentés et les scripteurs novices. Raimes (1985) a fait un résumé des différents travaux sur le sujet. D'après les résultats de ces travaux, les scripteurs expérimentés réfléchissent au but de l'acte d'écrire dans lequel ils sont engagés, ils ont un public en tête à qui s'adresse ce qu'ils écrivent, ils font appel à leurs connaissances antérieures, ils laissent leurs idées mûrir, ils planifient et révisent ce qui a été écrit.

De plus, des recherches ont été entreprises par plusieurs chercheurs (Raimes, 1985; Perl, 1979; Pianko, 1979; Rose, 1980; Sommers, 1980, Flower et Hayes, 1981) afin de cerner les caractéristiques des scripteurs novices. D'après les travaux sur le sujet, les scripteurs novices, comparativement aux scripteurs expérimentés, allouent moins de temps à la planification, modifient moins souvent leur plan de départ, relisent moins souvent leur texte, corrigent plus la forme que le contenu, sont préoccupés par la précision des termes et révisent moins souvent leur texte.

Malgré ces différences, on constate que les scripteurs novices et les expérimentés ne suivent pas nécessairement les étapes d'écriture (planification, mise en texte et révision) dans l'ordre prescrit par nombre de manuels de l'approche traditionnelle. En effet, d'après ces chercheurs, le processus d'écriture n'est pas

linéaire mais récursif et permet au scripteur de nombreux retours en arrière afin de découvrir de nouvelles idées tout en écrivant. On constate que l'écriture est un acte de découverte autant chez le scripteur novice que chez le scripteur expérimenté, que les scripteurs ont une idée partielle de ce qu'ils vont écrire avant de commencer, et que les idées se développent durant le processus d'écriture. Ainsi, les scripteurs écrivent, planifient, anticipent et font de constantes révisions pendant le processus. De cette façon, l'écriture, en plus d'être un moyen de montrer ce qui a été appris, permet d'encourager et de poursuivre l'apprentissage. Raimes (1985) cite Emig (1977) à ce sujet:

> The view of writing as a tool for learning and not just a means to demonstrate learning is one of the major contributions of the research into the writing process. (Raimes 1985, p. 230)

L'acte d'écrire met donc en jeu un processus très complexe. À la lumière des travaux de recherche menés en L1, les chercheurs ont tenté de fournir un modèle décrivant le processus d'écriture. Différents modèles ont été proposés dans les écrits afin d'expliquer le processus d'écriture (Augustine, 1981; Beaugrande, 1984; Flower et Hayes, 1981). Selon Scardamalia et Bereiter (1986), le plus cité parmi les modèles qui expliquent bien le processus d'écriture est celui de Hayes et Flowers (Flower et Hayes 1981; Hayes et Flower, 1980a, 1980b).

D'après ce modèle, les composantes principales du processus sont la planification (planning), la mise en texte (translating) et la révision (reviewing). Chacune de ces composantes (appelées également sous-processus ou processus) peut se subdiviser. Par exemple, la planification peut comprendre le choix du sujet ou thème, le choix du public visé ou le fait de jeter ses idées sur papier en vue de la rédaction. La mise en texte englobe, par exemple, la transcription des idées et les pauses tandis que la révision comprend la relecture du texte afin de le juger selon différents critères. Le modèle donne une idée générale du processus mais, comme le soulignent Flower et Hayes, il peut être détaillé en fonction des

différences individuelles. Il se distingue des modèles linéaires de l'approche traditionnelle. En effet, comme le précisent Flower et Hayes, les scripteurs peuvent faire appel à chacun des sous-processus sans suivre d'ordre prédéterminé.

2. Processus d'écriture en L2

Comme le fait remarquer Chaudron (1987), les recherches sur les processus d'écriture en L1 ont, depuis le milieu des années 1970, graduellement influencé les recherches en L2. Il note, cependant, que puisque l'intérêt pour l'écriture en L2 est si récent, il existe peu de documents sur le sujet.

> (...) much of the L2 research is so recent that citations are often only of conference papers or articles in press, making access to important data and ideas relatively difficult for the practitioner. (Chaudron, 1987, p. 673)

Il est néanmoins possible, à la lumière des travaux de quelques chercheurs (Jacobs, 1982; Jones, 1983; Lay, 1982; Raimes, 1985; Zamel, 1982) de cerner la question du processus d'écriture chez les apprenants de L2. Raimes (1985) affirme que, bien que la majorité des travaux soient des études de cas comprenant un nombre restreint de participants, il est tout de même possible d'énoncer quelques généralisations. Il est à noter que la majeure partie de ces recherches portent sur les apprenants d'anglais L2 aux États-Unis. À ce jour, il existe un nombre très limité de recherches faites sur le processus d'écriture en français L2 (Cumming et coll., 1989; Fagan et Hayden, 1988; Maguire, 1987; Whalen, 1988).

Certains chercheurs ont présenté une description globale du processus d'écriture d'étudiants de L2 (Edelsky, 1986; Fagan et Hayden, 1988; Raimes, 1985, 1987; Zamel 1983), alors que d'autres se sont penchés sur des composantes précises du processus comme la planification (Jones et Tetroe, 1987; Yau, 1989) ou la révision (Gaskill, 1986). Des chercheurs (Arndt, 1987; Lay, 1982, 1983;

Zamel, 1982, 1983, 1984) qui s'intéressent à ce sujet ont trouvé des similarités entre l'acte d'écrire en L1 et en L2. Voici ce que dit Arndt (1987) à ce sujet:

> Although fewer studies of L2 writing processes have been made than L1 writing, those patterns which are emerging seem to suggest that L2 composing is, despite the additional linguistic burdens involved, very similar to L1 composing. It is the constraint of the composing activity, or of discourse type, which creates problems for students writing in L2, not simply difficulties with the mechanics of the foreign language. Whereas problems of poor L2 writers have been found to stem from inefficient writing strategies, successes of proficient L2 writers result from effective strategies of evaluation and text generation, although, naturally, language proficiency is a factor in the efficacy of the total process. (Arndt, 1987, p. 258)

En effectuant des recherches sur les processus en L2, les chercheurs n'ont pu éviter de faire des comparaisons avec ce qui avait été relevé en L1, d'où l'émergence d'études comparatives des processus d'écriture en L1 et en L2.

Afin de comparer les processus en L1 et en L2, deux approches ont été adoptées. D'après la terminologie de Cumming (1988, p.19), la première approche est *indirecte* alors que la seconde est *directe*. Dans le cas de l'approche indirecte, il s'agit de la comparaison entre des sujets différents. Par contre, pour ce qui est de l'approche directe, les sujets expérimentaux deviennent d'une certaine façon leur propre groupe témoin. Ces deux approches seront présentées dans la partie suivante.

a. *Approche indirecte*

Beaucoup d'études sur les processus d'écriture en L2 utilisent une méthodologie basée sur les travaux portant sur la L1, dont ceux de Flower et Hayes (1980), Bereiter et Scardamalia (1982), Matsuhashi (1982), Perl (1979) et Graves (1983). Une grande partie de ces recherches ont eu pour but de démontrer que la méthodologie

et les résultats des travaux sur le processus en anglais L1 était applicables aux études sur le processus en anglais L2 et même sur l'enseignement de la L2.

Les chercheurs qui ont choisi une approche indirecte se sont basés sur les résultats des travaux de recherche menés en L1 et ont pu déduire, dans plusieurs cas, que les processus des scripteurs en L2 ressemblaient à ceux des scripteurs en L1 (Lay, 1983; Zamel, 1984). Raimes (1985), par exemple, a analysé les protocoles verbaux d'apprenants d'anglais L2 en utilisant la grille de Perl (1984), qui avait été conçue pour des locuteurs natifs de l'anglais.

Il est à noter que des chercheurs utilisant l'approche indirecte mentionnent que des données sur le savoir-écrire en L1 des participants à leur recherche pourraient être utiles dans l'interprétation des résultats. Zamel (1983) fait un commentaire à ce sujet:

> (...) it was not possible to determine native language writing skill, which of course would provide important data on the question of the existence and transfer of writing skills across languages. (Zamel, 1983, p. 172)

Dans le but de combler cette lacune, des chercheurs ont adopté une approche plus directe en utilisant des devis avec mesures répétées (intra-sujets) où les participants étaient en quelque sorte leur propre groupe témoin.

b. *Approche directe*

Les recherches dans lesquelles on a comparé les processus d'écriture en L1 et en L2 chez les mêmes sujets par le biais d'une approche directe ont permis d'obtenir des résultats intéressants. Arndt (1987) a, par exemple, fait une étude comparative des processus d'écriture de six étudiants universitaires en L1 (chinois) et en L2 (anglais). Ces étudiants fréquentaient une université chinoise et faisaient une grande partie de leurs travaux dans leur L2

(anglais). Bien qu'Ardnt ait trouvé de ressemblances entre les activités rédactionnelles en L1 et celle faites en L2, elle a observé une grande différence d'un individu à l'autre. L'étude de Jones et Tetroe (1987) sur la planification a démontré que les six adultes de leur projet (un débutant, trois intermédiaires et deux avancés en anglais L2) concevaient leur plan à un niveau équivalent d'abstraction en L1 (espagnol) et en L2 (anglais) ce qui prouve, selon eux, qu'il y a un transfert direct de cette habileté de la L1 à la L2. Edelsky (1982) a cherché à cerner le lien qui existe entre l'acte d'écrire en L1 (espagnol) et en L2 (anglais) chez des enfants de l'élémentaire, soit neuf élèves de 1ère année, neuf élèves de 2e année et huit élèves de 3e année, participant tous à un programme bilingue. Elle a constaté, entre autres choses, que certains processus d'écriture qu'ont les enfants en L1 sont appliqués en L2. Elle donne comme exemple les segmentations (syntaxiques, prépositionnelles et morphologiques), l'orthographe et le style. Cumming et coll. (1989) ont, pour leur part, trouvé que les sujets de leur étude, quatorze étudiants universitaires anglophones, utilisaient certaines stratégies de résolution de problèmes de façon similaire en L1 (anglais) et en L2 (français) lorsqu'ils rédigeaient un résumé en produisant un protocole verbal concourant. Ces stratégies de résolution de problèmes comprenaient, par exemple, les activités suivantes; évaluer en fonction d'un critère établi, traduire, établir un objectif à atteindre, etc. Ainsi, ces chercheurs ont démontré que l'utilisation de ces stratégies était reliée au savoir-écrire en L1 des participants et non pas nécessairement à leur compétence globale en L2.

À ce jour, il n'existe qu'une seule recherche sur les processus d'écriture d'apprenants d'immersion. Il s'agit de l'étude de Fagan et Hayden (1988). Ces derniers ont effectué, par le biais de l'approche directe, une étude comparative du processus d'écriture chez 10 élèves anglophones de 5e année en immersion française depuis la 1ère année. Leur objectif était de découvrir si les élèves d'immersion agissaient de la même façon pendant la production d'un texte en français que pendant la production d'un texte en anglais. Les données émanaient de deux sources, soit de l'information obtenue des enfants pendant des discussions se déroulant avant et après l'écriture et d'une analyse de leurs compositions. L'étude met en

évidence des ressemblances et des différences entre les processus d'écriture des élèves en L1 (anglais) et en L2 (français). Pour ce qui est des ressemblances entre le processus d'écriture en L1 et en L2, les participants de l'étude avaient, dans les deux cas, une idée de la longueur du texte, du destinataire et du titre. Cependant, le nombre de pauses et la relecture étaient plus fréquente en L2 qu'en L1 alors que la révision suivie de correction étaient plus fréquente en L1 qu'en L2.

C. LES FACTEURS EN JEU

Comme le mentionne Cumming (1989), le savoir-écrire et la compétence globale en L2 ont été considérablement étudiées au cours des dernières années. Cependant, note-t-il, ces deux facteurs ont été étudiés séparément et par conséquent, nous en savons très peu sur l'influence relative qu'ils exercent sur le savoir-écrire en L2. En effet, dit-il, nous ne connaissons pas clairement le rôle du savoir-écrire en L1 chez des personnes ayant différents niveaux de compétence globale en L2. De même, nous en savons très peu sur le rôle de la compétence globale en L2 chez des gens ayant différents niveaux de savoir-écrire en L1. Il y a peu de recherches qui ont cherché à démontrer le ou les aspects du processus d'écriture affecté par l'interaction possible entre le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2. L'étude de Cumming (1989) de même que les recherches exploratoires de Raimes (1987) et de Jones et Tetroe (1987) ont démontré l'importance de distinguer le savoir-écrire en L1 de la compétence globale en L2 dans l'étude du savoir-écrire en L2.

Cumming (1989) note le grand nombre de lacunes et de contradictions qui existent dans ce que l'on sait à propos du savoir-écrire en L2. Cela, d'après lui, est dû au fait que les deux facteurs dont il est question, le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2, ont été confondus et que des variables importantes (telle la langue maternelle, la culture ou la formation scolaire des participants) n'ont pas été contrôlées. Mais avant tout, que sait-on sur chacun de ces facteurs? C'est ce dont la prochaine partie traitera.

1. Savoir-écrire en L1

Le savoir-écrire fait référence au fait qu'une personne qui écrit bien en L1 diffère par ses connaissances, son raisonnement et ses stratégies d'une personne qui a de la difficulté à écrire (Cumming, 1989; Cumming et coll., 1989; Jones et Tetroe, 1987; Raimes, 1987). Il s'agit d'un habileté cognitive qui permet d'utiliser des stratégies qui ont pour but de communiquer un contenu de façon organisée tout en respectant les conventions de l'écrit.

D'après Bereiter et Scardamalia (1983), la notion de savoir-écrire est étudiée de trois façons différentes. La première vise à identifier des facteurs à partir des antécédents et de l'expérience de certaines personnes qui écrivent exceptionnellement bien et tente de faire un lien avec leur savoir-écrire (Plimpton, 1963). La seconde est l'analyse de textes visant à établir les caractéristiques de compositions rédigées par des personnes dont les niveaux de savoir-écrire diffèrent (Diederich, 1964; Freedman, 1977). La troisième catégorie d'études est basée sur les approches et les théories développées en science cognitive et a pour but d'identifier les processus mentaux utilisés, par exemple, chez des scripteurs novices et des scripteurs expérimentés pendant l'acte d'écrire (Beaugrande, 1984; Bereiter et Scardamalia, 1987; Flower et Hayes, 1980).

Dans le but de définir ce qu'est un scripteur novice, Scardamalia et Bereiter (1986) reprennent les propos de Shaughnessy (1977) qui décrit ce type de scripteur comme étant un étudiant adulte possédant de grandes lacunes dans le dévelopement de son savoir-écrire. Ces lacunes sont, entre autres, causées par la divergence entre la langue orale et les conventions de la langue écrite. Les scripteurs expérimentés, quant à eux, maîtrisent bien, par exemple, les différents genres à l'écrit, peuvent «gérer» plusieurs objectifs à la fois et ont des stratégies de résolution de problèmes efficaces.

L'approche de Cumming (1989) incorpore les 3 perspectives susmentionnées tout en mettant l'accent sur les processus cognitifs

et la qualité des compositions car il s'agit, selon lui, d'un moyen de décrire le savoir-écrire d'apprenants de L2 qui permettra d'éclairer les praticiens. C'est l'approche qui sera adoptée dans la présente recherche.

Pour ce qui est du type d'apprenants de L2 dont il est question dans la présente étude, soit les diplômés d'immersion française, un projet de recherche sur la production écrite (le produit) a été mené, auprès d'un autre échantillon (Vignola et Wesche, 1991). Cette étude avait comme objectif, entre autres choses, d'évaluer leur savoir-écrire en L1. Une des questions de recherche de cette étude était de chercher à savoir si le fait que les diplômés d'immersion aient étudié en grande partie dans leur L2 influençait leur savoir-écrire en L1 par rapport à celui d'étudiants anglophones ayant fréquenté l'école anglaise. D'après les résultats de l'étude, il semble, malgré la grande variabilité des performances en anglais écrit, qu'il ne soit pas possible de faire de distinction entre la compétence en L1 des diplômés des programmes d'immersion et celle d'unilingues anglophones ayant fréquenté l'école anglaise. Il est donc possible d'avancer que les programmes d'immersion ne semblent pas avoir d'effets négatifs à long terme sur le savoir-écrire en L1 des apprenants anglophones qui ont fait une grande partie de leurs études en L2.

2. Compétence en L2

Il existe différentes façons de concevoir et d'évaluer la compétence en L2. On peut penser à la compétence en L2 en terme d'habiletés comme la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. On peut examiner les processus cognitifs de l'apprenant dans la réalisation de cette compétence. Il est aussi possible de se pencher sur un certain aspect d'une habileté en se concentrant sur le processus ou sur le produit.

Par conséquent, plusieurs définitions de la compétence en L2 sont offertes dans les écrits. Stern (1983) et Oller (1983) montrent que les différents travaux de recherche sur le sujet permettent de

présenter la compétence en L2 selon deux conceptions. La première conception définit la compétence en L2 en terme de modèle comprenant plusieurs composantes et la seconde la considère comme étant un facteur essentiellement global.

Au sujet de la conception de la compétence en L2 en terme d'ensemble de composantes, deux modèles particulièrement influents seront brièvement présentés à titre d'exemple. Le premier est le modèle de Canale et Swain (1980) qui, à l'origine, comprenait les trois composantes suivantes; la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Canale (1983) a, par la suite, raffiné ce modèle en identifiant quatre compétences, soit les compétences grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique.

La description à composantes la plus récente des systèmes de connaissances sous-jacents à la compétence en L2 est celle de Bachman (1990). Cette description a été élaborée dans les travaux de recherche théorique en testing à partir de données empiriques et de descriptions antérieures, dont celle de Canale et Swain (1980). Le modèle de Bachman (traduit par LeBlanc,1990, p. 87) apparaît ci-dessous:

Compétence langagière

Compétence organisationnelle
- Grammaticale (lexique, morphologie, syntaxe)
- Textuelle (cohésion orale/écrite, organisation rhétorique)

Compétence pragmatique
- Illocutoire (fonction du langage)
- Sociolinguistique (registre, dialecte, langage figuratif, allusions culturelles, naturel)

Il ne s'agit ici que de deux exemples des différents modèles importants offerts dans les écrits et visant à caractériser la compétence en L2. Comme le disent Jacobs et coll. (1981), bien qu'il existe différents modèles, il semble que dans tous les cas un facteur global soit sous-jacent à une grande partie de la compétence de l'apprenant en L2. Voici les commentaires de Jacobs et coll. (1981) à ce sujet:

> Whatever our particular vantage point – whether we are focusing on one or another of the modes of language, the processes or products of language learning or the parts or the whole of language – we will to a very great extent be looking at some general factor that is probably fundamental to all aspects of language, a global factor that underlies the language competence (...) of any learner. (Jacobs et coll., 1981, p. 4)

Ce facteur global pourrait bien être ce que Oller (1979) appelle "pragmatic expectancy grammar". Il s'agit de la connaissance qu'a l'apprenant du système psychologique qui place des éléments linguistiques (sons, syllabes, mots, phrases, paragraphes, etc.) de façon séquentielle dans le temps et fait un lien avec un contexte extra-linguistique (relations, sensations, perceptions, etc.) de façon à ce qu'il y ait du sens. Plus particulièrement, il s'agit du lien fait entre le contenu et le sens dans un contexte extra-linguistique. En bref, ce facteur global peut représenter l'habileté qu'a l'apprenant d'ordonner, d'organiser et de synchroniser des éléments discursifs de façon efficace dans le but d'atteindre un objectif communicatif précis.

Ainsi, selon Oller (1979), un test de compétence linguistique doit correspondre à deux critères naturels et pragmatiques qui visent à définir l'efficacité du système de l'apprenant de deux façons. Premièrement, en faisant en sorte que l'apprenant forme des séquences temporelles dans la langue-cible qui soient conformes aux contraintes contextuelles normales. Deuxièmement, en cherchant à vérifier si l'apprenant comprend le lien qui existe entre les contextes linguistiques et extra-linguistiques.

C'est dans cet esprit que le test de compétence en L2 de l'étude longitudinale sur les diplômés d'immersion (Wesche, 1993) a été conçu. C'est ce test qui a été utilisé afin d'évaluer la compétence globale en L2 des diplômés d'immersion de la présente étude.

Bien que ce facteur global ait été identifié par Oller (1979), ce dernier a modifié ses propos en admettant ultérieurement (Oller,

1983) l'importance de considérer, en plus des modèles de compétence en L2 de nature globale (tel son modèle de 1979), l'indépendance de certaines des composantes de la compétence en L2. Par conséquent, il a soulevé la compatibilité des mesures de la compétence en L2 selon ces deux conceptions.

> (...) it seems best to assume that holistic testing and component-oriented testing will both be required and that it may be very unwise to view them as mutually incompatible. (Oller, 1983, p. 354)

À ce propos, des études ont montré l'indépendance des habiletés reliées à l'oral et à l'écrit en L2 par rapport à la compétence globale. Par exemple, Harley et coll. (1990) ont montré l'existence d'un facteur global et l'émergence d'un facteur distinct relié au savoir-écrire ("written method factor") dans leur modèle de compétence en L2.

C'est pour cette raison que, pour les besoins de cette étude, la compétence en L2 a été évaluée selon les deux conceptions. La chercheuse s'est penchée, en premier lieu, sur la compétence globale en L2 afin de regrouper les participants. Deuxièmement, elle s'est intéressée à une composante plus spécifique de la compétence en L2, soit le savoir-écrire en L2, dans le but d'en évaluer la qualité et de faire un lien avec la compétence globale en L2.

D. **RAPPORT ENTRE LA L1 ET LA L2**

Cummins (1984) soutient qu'il existe une compétence langagière cognitive-académique qui serait commune à toutes les langues connues par une personne (interdependence hypothesis). Ainsi, dans le cas qui nous intéresse (l'écriture), cette compétence permettrait, par exemple, à des habiletés du savoir-écrire en L1 d'être réutilisées en L2.

Cependant, les recherches dans ce domaine n'en sont qu'à leurs débuts et les résultats sont quelque peu contradictoires.

Certains chercheurs qui ont examiné le produit ont trouvé des corrélations faibles à moyennes entre le score total obtenu pour le texte rédigé en L1 et le score total du texte rédigé en L2 (Canale et coll., 1988; Carson et coll., 1990). Par contre, des chercheurs ont récemment menées des études et sont allés plus loin que la comparaison du produit en L1 et en L2 en se penchant sur le lien entre le processus et le produit (Cumming, 1989; Raimes, 1987). Ces études, qui offrent une analyse plus fine que celles qui les ont précédées ont montré qu'il semblerait y avoir un transfert évident entre le savoir-écrire en L1 et le savoir-écrire en L2.

Dans l'étude de Cumming (1989), le savoir-écrire en L2 de 23 jeunes adultes anglophones a été évalué en fonction de leur savoir-écrire en L1 et de leur compétence globale en L2. Il a trouvé que le savoir-écrire en L1 et la compétence en L2 expliquaient une grande proportion de la variance de la qualité du texte écrit et des sortes de résolution de problèmes utilisées en L2. Il a cependant constaté que chacun des facteurs exerçait un effet indépendant. Le savoir-écrire en L1 semble être relié, entre autres, à la qualité du contenu et de l'organisation, à l'attention portée à plusieurs aspects de l'acte d'écrire pendant la prise de décision et à l'utilisation de procédés heuristiques visant à la résolution de problèmes. La compétence globale en L2, d'autre part, ne semble pas avoir affecté de façon visible le processus d'écriture. Elle a plutôt été un facteur supplémentaire qui a rehaussé en quelque sorte la qualité générale du texte produit. Cumming a relevé qu'en général, les participants ayant un niveau élevé de compétence globale en L2 obtenaient des scores plus élevés dans les trois aspects évalués (l'organisation, le contenu et l'utilisation de la langue) que les participants ayant un niveau de compétence globale en L2 plus faible (pour un savoir-écrire comparable).

En ce qui a trait au savoir-écrire en L2 des diplômés d'immersion, une étude sur leur production écrite en L1 et en L2 (Vignola et Wesche, 1991) montre que la compétence à communiquer par écrit un contenu informationnel avec clarté et précision de même que la capacité de structurer les divers éléments d'une rédaction

semblent se transférer directement de la L1 à la L2[1]. Les données corrélationnelles des variables de cette étude associées au français et à l'anglais suggèrent que la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, telle que démontrée dans les compositions rédigées en L2 par les diplômés d'immersion, est systématiquement reliée aux mêmes composantes dans les compositions qu'ils rédigent en L1. Bien que la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire en L2 des diplômés d'immersion ne soit pas aussi élevée qu'en L1, cette étude montre que ceux qui ont obtenu des scores relativement élevés en anglais (L1) ont tendance à faire de même en français (L2). Il ne semble pas s'agir ici d'un transfert au même titre que celui qui existe dans le cas de l'organisation et du contenu présenté précédemment. Le fait qu'un apprenant ayant de la facilité en vocabulaire et en grammaire dans sa L1 ait un avantage en L2 suggère qu'il existe des habiletés sous-jacentes en L1 qui sont réutilisées dans l'apprentissage d'une autre langue. Cette situation semble indiquer que les habiletés à la base du vocabulaire et de la grammaire sont les mêmes en L1 qu'en L2 mais que la maîtrise de ces composantes en L2 représente un processus long et complexe.

E. QUESTIONS DE RECHERCHE

Malgré le grand nombre de recherches sur les processus d'écriture en L2, il existe de nombreuses lacunes dans ce domaine. Peu de recherches, par exemple, portent sur la contrainte qu'exerce la compétence globale en L2 sur le processus d'écriture, sur le rôle joué par le savoir-écrire en L1, sur le lien entre les processus impliqués dans l'acte d'écrire et le produit fini en L2, sur les processus d'écriture chez les apprenants de L2 avancés, sur les processus d'écriture en L1 et en L2 chez les mêmes sujets ainsi que sur les processus d'écriture en français L2. Par conséquent, de nombreuses questions demeurent sans réponse.

---

[1] Il est à noter qu'une des questions de recherche traitées dans cette étude était la comparaison entre le savoir-écrire des diplômés d'immersion précoce et celui des diplômés d'immersion tardive. Les résultats ont indiqué qu'il n'y a pas de différences significatives entre les résultats obtenus par les deux groupes.

Une des études mentionnée précédemment (Cumming, 1989) a guidé l'élaboration des questions de recherche du présent projet. La recherche de Cumming (1989) a permis d'identifier deux facteurs qui ont une incidence sur le savoir-écrire en L2. Les résultats de cette recherche menée auprès de jeunes adultes anglophones ont mis en relief que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 exerçaient chacun un effet indépendant sur le savoir-écrire en L2. Cumming a souligné cependant que cette interprétation est basée sur un petit échantillon de 23 jeunes adultes francophones et qu'il faudrait en évaluer la pertinence auprès d'apprenants d'une L2 autre que l'anglais, ayant des caractéristiques différentes ou à l'aide d'autres genres de textes que ceux utilisés dans son étude.

La présente recherche visera à décrire les processus d'écriture chez les diplômés d'immersion et traitera, plus particulièrement, de l'attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire pendant la prise de décision. Plus précisément, pour faire suite aux travaux de Cumming (1989), un lien sera établi entre le savoir-écrire en L1, la compétence globale en L2 et le savoir-écrire en L2. De plus, les processus d'écriture des diplômés d'immersion en L1 seront comparés à leurs processus d'écriture en L2. Pour terminer, un lien sera fait entre l'attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire (processus) et du texte (produit). Les quatre questions qui sous-tendent la présente recherche sont les suivantes:

1. *Est-ce que la production écrite en L2 des diplômés d'immersion varie en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur niveau de compétence globale en L2?*
2. *Est-ce que les prises de décision lors du processus d'écriture en L2 des diplômés d'immersion varient en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur niveau de compétence globale en L2?*
3. *Est-ce que les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 des diplômés d'immersion diffèrent de leurs prises de décision lors du processus d'écriture en L2?*
4. *Est-ce que la qualité des textes écrits en L2 varie en fonction des décisions prises lors du processus d'écriture?*

Chapitre II:

Méthodologie

Ce chapitre est composé de trois parties. La première partie porte sur les participants, la seconde traite de la procédure et dans la troisième partie sont présentés les instruments qui ont été utilisés dans ce projet.

A. PARTICIPANTS

1. Description des participants

Les 17 participants du projet étaient des étudiants anglophones de première année à l'Université d'Ottawa âgés de 18 à 22 ans. Ils avaient tous participé à un programme d'immersion précoce à l'élémentaire suivi d'un programme bilingue au secondaire. Par conséquent, les participants avaient accumulé, pendant leur scolarité en immersion, de 6500 à 7000 heures d'instruction dans leur L2, le français. Afin d'assurer une certaine homogénéité, les étudiants venant d'un milieu familial non-anglophone, pour qui le français était une troisième langue, de même que ceux qui avaient souvent utilisé le français à l'extérieur du contexte scolaire (par exemple: parenté francophone, long séjour en milieu francophone, etc.) ont été éliminés.

Une liste de 53 étudiants présentant ces caractéristiques a été préparée par le bureau de Recherche institutionnelle de l'Université d'Ottawa, qui avait envoyé en septembre 1990 un questionnaire portant sur les antécédents linguistiques et

scolaires à tous les étudiants anglophones acceptés en première année à l'Université d'Ottawa (Questionnaire on French Language Background).

La participation au projet était volontaire. Une lettre a été envoyée aux 53 étudiants de première année de l'Université d'Ottawa possédant les caractéristiques mentionnées précédemment. Cette lettre avait pour but d'informer les étudiants de la nature du projet, des diverses étapes à franchir et de la confidentialité des résultats. Cette lettre leur disait aussi qu'en guise de remerciement, s'ils participaient au projet jusqu'à la fin, ils recevraient une somme d'argent ($30) de même que les résultats obtenus au test de compétence globale en L2 et un résumé de l'étude. Les étudiants intéressés ont signé et posté un formulaire indiquant qu'ils acceptaient de participer bénévolement au projet et qu'ils étaient conscients que les résultats qu'ils obtiendraient seraient utilisés dans le cadre d'une recherche doctorale. La lettre et le formulaire apparaissent en appendice. La chercheuse a ensuite communiqué par téléphone avec les étudiants intéressés afin de prendre rendez-vous pour la première rencontre et de s'assurer que les critères de sélection étaient respectés (langue maternelle anglaise, sorte de programme d'immersion, etc.).

Parmi les 53 étudiants de la liste initiale, 13 d'entre eux ont refusé de participer par manque de temps. Sur les 40 étudiants qui sont restés, 12 ont été éliminés car, à la suite de la conversation téléphonique, la chercheuse a appris qu'ils ne correspondaient pas aux critères de sélection établis. Vingt-huit étudiants sont restés, mais 11 d'entre eux ont dû être éliminés pour les raisons qui seront mentionnées dans la partie ultérieure traitant de la classification. Ainsi, dix-sept étudiants ont participé au projet. Ce groupe était composé de 11 femmes et de 6 hommes.

2. Classification des participants

Pour les besoins de la recherche, les participants ont été classés selon leurs niveaux de savoir-écrire en L1 ainsi que de

compétence globale en L2. Différents moyens ont été utilisés afin de permettre cette classification. Ils seront décrits ci-dessous. Deux niveaux de savoir-écrire en L1 (fort et faible) et deux niveaux de compétence globale en L2 (fort et faible) ont été établis. La figure 1 montre la classification des 17 participants selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2. Afin de préserver l'anonymat, les noms des participants ont été changés. Les noms d'emprunt apparaissent dans la figure 1 et serviront de référence lorsque des exemples précis seront cités.

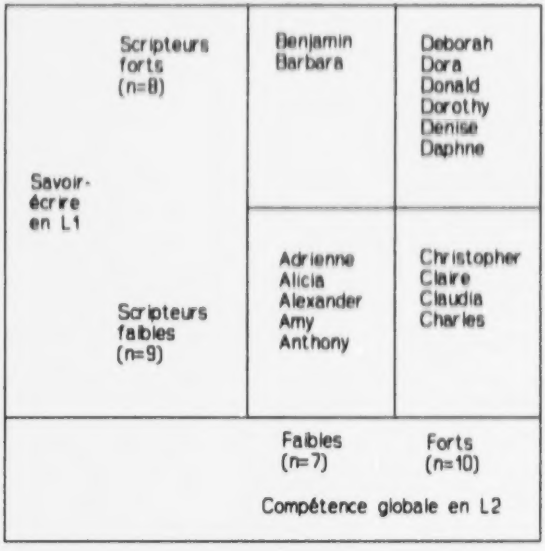

FIGURE 1

Classification des participants selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2

Les participants dont le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 ont été jugés faibles portent un nom fictif commençant par la lettre A et sont au nombre de cinq. Les noms commençant par la lettre B ont été attribués aux deux participants ayant un

savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 faible. Les quatre participants dont le savoir-écrire en L1 a été jugé comme étant faible et la compétence globale en L2 forte portent des noms commençant par la lettre C. Pour ce qui est des participants forts à la fois dans le savoir-écrire en L1 et dans la compétence globale en L2, ils sont au nombre de six et portent un nom commençant par la lettre D.

a. *Savoir-écrire en L1*

Le projet initial avait prévu subdiviser les participants en trois niveaux de savoir-écrire en L1 afin de reprendre le modèle de l'étude de Cumming (1989) qui avait 3 groupes de scripteurs: novices, moyens et professionnels.

Cependant, le groupe s'est avéré plus homogène que prévu quant au niveau de savoir-écrire en L1 et n'a pu être subdivisé qu'en deux sous-groupes. En effet, aucun des participants n'a pu être identifié comme étant un scripteur novice tel que défini par Bereiter et Scardamalia (1986) et présenté dans la partie de cette étude portant sur le cadre théorique.

De plus, il a fallu se rendre à l'évidence que, dans un groupe d'étudiants universitaires de première année récemment diplômés d'un programme d'immersion française, il est pratiquement impossible de trouver des scripteurs professionnels. De fait, la chercheuse a constaté, par le questionnaire et l'entrevue, que les participants écrivaient très peu en L1 à l'extérieur du contexte scolaire[1].

Dans le but de classifier les participants selon leur niveau de savoir-écrire en L1, différentes sources de données

[1] À l'exception d'un participant écrivant à l'occasion dans le journal étudiant de l'université.

ont été utilisées. Les participants ont rempli un questionnaire (expérience de l'écriture en L1 et auto-évaluation de leur savoir-écrire en L1), ils ont passé une entrevue avec la chercheuse et ont rédigé un texte argumentatif en L1. Il s'agissait d'écrire un texte en L1 d'au moins une page (sans durée imposée) traitant du travail à temps partiel chez les étudiants du secondaire. Ce texte a été évalué par deux enseignantes universitaires anglophones à l'aide de la grille 1 (Appendice C). Les évaluatrices se sont rencontrées à plusieurs reprises afin de s'exercer à évaluer les compositions. Pour ce faire, elles ont utilisé les compositions du projet-pilote qui sera décrit ultérieurement. Après cette période de formation, les deux enseignantes ont évalué les compositions des participants du projet sans se consulter. Deux des compositions ont dû être réévaluées car il y avait un désaccord quant au niveau de savoir-écrire attribué par les deux évaluatrices. Ceci s'est fait sans consultation et la fidélité inter-correctrices a été établie après cette réévaluation. La fidélité inter-correctrices a atteint un niveau de .84.

Afin de pouvoir former deux groupes distincts dans le but de comparer les niveaux de savoir-écrire en L1, onze des 28 participants ont été éliminés. Les 17 qui ont été gardés avaient tous un score, dans la composition en L1, qui était au moins à un écart-type de la moyenne. Ceci a permis d'identifier, au sein de ce groupe, un sous-groupe de scripteurs «faibles» et un sous-groupe de scripteurs «forts».

b. *Compétence globale en L2*

Des données ont été recueillies sur la compétence globale en L2 des participants afin de subdiviser ces derniers en deux niveaux (faible et fort). Comme les diplômés d'immersion forment un groupe d'apprenants de L2 assez avancés, il a fallu faire appel à des mesures multiples et utiliser une variété de méthodes pour évaluer leur compétence globale en L2 afin de pouvoir les subdiviser en deux sous-groupes.

Pour cette raison, une partie de la batterie de tests élaborés à l'Université d'Ottawa pour les diplômés d'immersion a été utilisée. Les sous-tests utilisés dans le cadre du présent projet seront décrits dans la partie portant sur les instruments.

Des études antérieures portant sur les diplômés d'immersion (Wesche, 1988; Wesche, et coll. 1990), ont montré que leur compétence globale en L2 est très élevée. Ces études ont montré qu'ils ont atteint une compétence presque égale à celle des locuteurs natifs en compréhension dans un contexte scolaire et assez élevée en production. Les résultats obtenus par les participants du présent projet, pour ce qui est de leur compétence globale en L2, ont corroboré ceux des études antérieures. À la suite des résultats obtenus dans les tests mentionnés précédemment, les participants ont été subdivisés en deux sous-groupes, soit les faibles en L2 et les forts en L2. La ligne de démarcation était le score moyen du groupe qui correspondait à 65,38 pour un total possible de 96 points. Ceci a eu pour effet de classifier dix participants avec une compétence globale en L2 forte (score moyen = 71) et 7 participants avec une compétence en L2 faible (score moyen = 57). Il faut cependant être conscient du fait que la différence entre les participants du présent projet qui ont été catégorisés comme étant faibles en L2 et ceux qui ont été jugés comme étant forts en L2 n'était pas très grande.

B. **PROCÉDURE**

Cette partie est divisée en cinq sections. La première section porte sur la méthode utilisée afin de répondre à chacune des questions de recherche. La seconde partie présente le projet-pilote qui a précédé le projet de recherche. La cueillette des données est décrite dans la troisième section suivie de la préparation des données dans la quatrième section. Le plan de l'analyse statistique apparaît dans la dernière section de la présente partie.

1. Méthode

Différentes procédures méthodologiques ont été utilisées dans le but de répondre à chacune des questions de recherche du présent projet. Les procédures suivies pour chacune des questions de recherche apparaissent ci-dessous.

Question de recherche 1

La première question de recherche portait sur la production écrite en L2 des diplômés d'immersion. Le plan factoriel suivant a été utilisé afin de chercher à savoir si la production écrite en L2 des participants avait varié en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur compétence globale en L2.

Niveau de savoir-écrire en L1	X	Niveau de compétence globale en L2	X	Texte écrit en L2
2		2		1

Question de recherche 2

La seconde question de recherche portait sur le processus d'écriture en L2 des diplômés d'immersion et, plus particulièrement, sur l'attention porté à certains aspects de l'acte d'écrire pendant la prise de décision. Le plan factoriel suivant a été utilisé afin de savoir si les décisions prises, et apparaissant dans les protocoles verbaux produits par les participants au moment de la rédaction de la composition en L2, avaient varié en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur compétence globale en L2.

Niveau de savoir-écrire en L1	X	Niveau de compétence globale en L2	X	Protocole verbal en L2
2		2		1

Cumming (1989) a clairement montré que la combinaison de protocoles verbaux concourants, d'un plan factoriel et du contrôle de certaines variables de l'échantillon (trois procédures

méthodologiques qui, selon lui, ne sont pas habituellement utilisées dans la recherche en L2) peut permettre de recueillir de l'information inaccessible par les moyens généralement utilisés tels l'analyse de résultats de tests, les sondages et les protocoles verbaux en rétrospection.

Question de recherche 3

Pour la question de recherche 3, un devis intra-sujets a servi à comparer les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 des diplômés d'immersion avec les prises de décisions lors du processus d'écriture en L2.

Cette méthode commence à être utilisée par les chercheurs dans le domaine de l'écriture en L2. Elle s'est avérée un moyen de recueillir des données qui n'auraient pu l'être en raison de l'absence d'un groupe témoin équivalent. Cette méthode a été utilisée par des chercheurs s'intéressant à l'écriture d'élèves d'immersion (Crawford, 1984; Fagan et Hayden, 1988; Swain, 1975; Vignola et Wesche, 1991). Il est à noter que seul l'étude de Fagan et Hayden portait sur les processus d'écriture. Le devis intra-sujets a également été utilisé afin de recueillir des données sur l'écriture d'autres apprenants de langue seconde (Arndt, 1987; Cumming et coll., 1989; Jones et Tetroe, 1987).

Pour les besoins de ce projet, les participants ont rédigé un texte en L1 et un texte en L2 tout en produisant un protocole verbal concourant dans chacun des cas. Ce sont les protocoles verbaux produits pendant la rédaction des compositions en L1 et en L2 qui ont été comparés.

Question de recherche 4

Dans le but de répondre à la question de recherche 4, les participants ont été subdivisés selon le score obtenu dans la composition en L2 (score faible ou score élevé). Un lien a été établi entre le produit (score obtenu) et les décisions prises lors du processus d'écriture (protocole verbal).

$$\frac{\text{Score obtenu en L2}}{2} \quad X \quad \frac{\text{Protocole verbal en L2}}{1}$$

2. Projet-pilote

Un projet pilote a été mené pendant les mois de janvier et février 1991 afin de simuler le projet de recherche à une échelle réduite et d'élaborer la méthodologie exacte du projet. Un groupe de quatre étudiants universitaires et deux classes d'apprenants de français L2 ont participé au projet-pilote. Le groupe de quatre étudiants était composé de trois femmes et d'un homme anglophones. Ils suivaient tous des cours de français comme langue seconde à l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa. Deux d'entre eux était de niveau intermédiaire en L2 et deux de niveau avancé. Ils ont rencontré la chercheuse individuellement, à deux occasions, afin de rédiger une composition en L1 et en L2. La rédaction des compositions était précédée d'une courte entrevue afin de recueillir de l'information sur leurs expériences de l'écriture en L1 et en L2. Ils ont également produit un protocole verbal concourant pendant la rédaction de chacune des compositions. Les deux classes d'apprenants de français L2 ont participé au projet-pilote en remplissant un questionnaire dans le but de guider la chercheuse dans le choix des sujets de compositions. L'objectif du projet-pilote était de recueillir de l'information sur les quatre points suivants:

1. Familiarisation avec le protocole verbal
2. Choix des sujets de compositions
3. Choix de la langue de rédaction pour la première et la seconde composition
4. Disposition du bureau et de l'équipement technique

Une courte entrevue a suivi la rédaction de la deuxième composition. Elle a permis de questionner les participants sur les quatre points qui viennent d'être mentionnés et de leur demander de faire des commentaires sur le projet-pilote en général.

Le projet-pilote a permis de prendre des décisions quant au projet de recherche. Un bilan, basé sur les quatre points mentionnés précédemment, apparaît ci-dessous.

Familiarisation avec le protocole verbal

La chercheuse a exploré différentes façons de bien présenter la technique du protocole verbal concourant et de rappeler aux participants du projet-pilote de verbaliser leurs pensées pendant toute la durée de la composition. Pour ce faire, elle s'est inspirée des travaux de Cumming (1989), d'Ericsson et Simon (1984) ainsi que de Raimes (1987). Par le projet-pilote, la chercheuse a pu constater l'importance d'avoir une période de mise en train afin de bien préparer les participants. Il a été décidé qu'une telle période précéderait à la fois la rédaction de la composition en L1 et celle en L2. En effet, un intervalle de plus d'une semaine pouvant s'écouler entre la rédaction des deux compositions, la chercheuse a craint que les participants puissent oublier la technique du protocole verbal.

Choix des sujets de compositions

Une autre question sur laquelle la chercheuse s'est penchée pendant le projet-pilote a été le choix des sujets de compositions en L1 et en L2. La chercheuse voulait s'assurer que les thèmes choisis pour la composition en L1 et en L2 étaient, pour reprendre les critères de Jacobs et coll. (1981), réalistes, appropriés, compréhensibles et justes. Pour ce faire, la chercheuse avait établi une liste de six thèmes. Il s'agissait de sujets d'actualité qui pouvaient intéresser les gens de l'âge des participants. En choisissant les sujets, la chercheuse avait gardé en tête qu'il fallait un thème stimulant qui n'avantagerait pas un groupe plus qu'un autre et qui ne faisait pas appel à l'utilisation de vocabulaire spécialisé qui pourrait pénaliser certains participants.

Les six thèmes de la liste étaient les suivants; le travail à temps partiel chez les élèves du secondaire, la vie en ville, la télévision, la vie dans un immeuble, la réglementation routière et la

retraite obligatoire. Dans tous les cas, il s'agissait de prendre position quant aux avantages ou aux désavantages du thème et de présenter son opinion dans une composition d'au moins une page (sans limite de temps).

La liste des thèmes a été présentée à deux classes avancées de français L2 (41 répondants) de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa. On a demandé aux répondants d'imaginer qu'ils auraient à écrire une composition sur les thèmes de la liste, de mettre ceux-ci en ordre de préférence et de faire des commentaires à leurs sujets. Les deux thèmes qui ont attiré le plus d'intérêt de la part des répondants ont été celui traitant du travail à temps partiel chez les élèves du secondaire et celui portant sur la télévision. Ce sont ces deux thèmes qui ont été choisis comme sujet de composition pour le projet-pilote et pour le projet de recherche.

Choix de la langue de rédaction pour la première et la seconde composition

La chercheuse s'est demandée s'il était préférable de commencer par la composition en L1 ou en L2. Suite au projet-pilote, il a été décidé de commencer par la composition en L1 afin de pouvoir expliquer dans la L1 le principe du protocole verbal.

Dans les deux cas où les participants du projet-pilote avait commencé par la composition française, la chercheuse s'est rendu compte que ceux-ci devaient faire face à deux «épreuves» . En effet, en plus de devoir dire à haute voix ce à quoi ils pensaient, ils devaient rédiger dans leur L2. Le projet-pilote a permis de constater qu'en commençant par la composition en L1, les participants se sont familiarisé plus rapidement avec le protocole verbal.

Disposition du bureau et de l'équipement technique

Différentes techniques ont été utilisées afin d'enregistrer le protocole verbal. L'enregistrement a eu lieu dans un bureau prêté par l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa. L'objectif

était de trouver une disposition du bureau et de l'équipement technique qui ne gênerait pas les participants et leur ferait, d'une certaine façon, oublier la présence de la chercheuse. Les participants ont préféré que la chercheuse soit assise derrière eux et que le microphone de l'enregistreuse soit caché. En effet, lorsque la chercheuse était assise à la vue des participants, ceux-ci avait tendance à être intimidés ou à établir un dialogue avec cette dernière car ils étaient plus conscients de sa présence. De plus, lorsque la chercheuse a installé un microphone sur pied en évidence sur le bureau, les participants faisaient souvent référence au fait qu'ils étaient enregistrés ou avaient tendance à parler au microphone.

3. **Cueillette des données**

Les données ont été recueillies par le biais de protocoles verbaux concourants enregistrés sur magnétophone, de textes argumentatifs rédigés par les participants et de notes prises par la chercheuse pendant que les participants ont rédigé leurs compositions. Dans la partie qui suit seront présentés le protocole verbal concourant, le texte argumentatif en L1 et en L2 et le déroulement des rencontres pendant la cueillette des données.

a. ***Protocole verbal concourant***

Le protocole verbal concourant est une technique qui commence à être utilisée dans la recherche en L2. Elle consiste en la verbalisation de pensées pendant l'accomplissement d'une tâche. Cette technique a vu le jour en psychologie cognitive et plus particulièrement dans les travaux d'Ericsson et Simon (1984), qui sont à l'origine de sa popularité. Comme l'affirme Haastrup (1987), la validité de cette technique introspective repose sur le modèle d'Ericsson et Simon (1984) qui soutient que l'information emmagasinée dans la mémoire à court terme est directement accessible pour la production de protocoles verbaux.

Le protocole verbal concourant n'est pas limité aux travaux de psychologie mais peut également permettre aux chercheurs en L2 d'avoir accès à de l'information intéressante sur les processus mis en oeuvre dans l'accomplissement d'une tâche en L2 (Cohen et Hosenfeld, 1981; Ericsson et Simon,1987). Cette technique a été utilisée dans des domaines de la recherche en L2 aussi variés que la traduction (Hölscher et Möhle, 1987), la lecture (Haastrup, 1987) ou l'évaluation (Vann et Abraham, 1990), pour ne nommer que quelques exemples.

Des études antérieures ont montré que le protocole verbal concourant est aussi un moyen utilisé dans la recherche sur l'écriture en L2. Outil de recherche mis à profit par plusieurs chercheurs (Arndt, 1987; Cumming, 1989; Raimes,1985, 1987), il s'est avéré un moyen très efficace de recueillir des données sur les processus d'écriture. On demande aux scripteurs de rédiger leur composition en énonçant verbalement ce à quoi ils pensent pendant la rédaction. Le tout est enregistré, transcrit, catégorisé et codé. Cette transcription codée est par la suite analysée conjointement avec le texte produit.

Comme le mentionnent Scardamalia et Bereiter (1987), les chercheurs doivent être conscients du fait que le protocole verbal concourant est une source de données qui, lorsque combinée à des données recueillies par d'autres procédés, peut permettre d'avoir une idée du processus d'écriture sans y avoir directement accès. Certains chercheurs (Zamel, 1983; Faigley et Witte, 1981) ont critiqué cette technique en soutenant que la production d'un protocole verbal pouvait modifier le processus. Malgré des critiques au sujet de l'utilisation de cette technique, les recherches entreprises depuis une dizaine d'années ont prouvé qu'il s'agit d'un bon outil de recherche (Arndt, 1987; Cumming, 1989; Raimes,1985, 1987). À ce sujet, c'est par des propos élogieux que Raimes (1985) parle de la technique du protocole verbal qu'elle a utilisée dans sa recherche:

> The study also demonstrated the value of think-aloud composing for ESL composition research (...) The fact that

> the students had few difficulties composing aloud (...) made think-aloud composing and protocol analysis an effective tool for this study. (Raimes, 1985, p. 251)

Dans le présent projet, les participants ont rédigé leurs textes en L1 et en L2 tout en disant à haute voix ce à quoi ils pensaient pendant qu'ils écrivaient. Ils n'ont toutefois pas eu à expliquer ou analyser ce qu'ils faisaient car cela leur aurait imposé une tâche additionnelle (Swarts, Flower et Hayes, 1984) qui n'était pas l'objet de cette étude. C'est dans le but de recueillir ce qui s'est produit spontanément durant la rédaction des textes et d'empêcher une interprétation de la part des participants que le protocole verbal concourant a été choisi plutôt que le protocole verbal en rétrospection.

b. *Texte argumentatif*

En général, dans ce genre de recherche, les sortes de textes que l'on demande aux participants de rédiger sont des lettres (Raimes, 1987), des textes argumentatifs où les participants prennent position sur un sujet controversé (Gaskill, 1986) ou des résumés (Cumming et coll., 1989). La chercheuse a choisi un genre de texte que les participants seront appelés à rédiger pendant leurs études universitaires, soit le texte argumentatif. Le format des compositions en L1 et en L2 s'est voulu le plus équivalent possible afin de permettre les comparaisons et a été déterminé au moment du projet-pilote qui a précédé la cueillette des données. Le sujet de la composition en L1 était le travail à temps partiel chez les élèves du secondaire et la composition en L2 portait sur l'influence de la télévision. Dans les deux cas, les participants devaient émettre leur opinion sur le sujet et la défendre. Ils devaient écrire au moins une page de texte sans limite de temps. Tous les participants ont écrit les textes selon l'ordre suivant: le premier texte en L1 et le second en L2. Le texte qu'ils ont rédigé en L1 a été évalué afin de classifier les participants selon leur savoir-écrire en L1. Le texte en L2 a servi à répondre à deux des questions de recherche.

c. *Rencontres avec les participants*

La chercheuse a rencontré, à deux reprises, tous les participants individuellement pour la cueillette des données en mars et avril 1991. Les deux rencontres se sont déroulées de la même façon. Elles ont débuté par une période de familiarisation avec le protocole verbal. Les participants ont ensuite rédigé leur composition tout en produisant un protocole verbal. Les deux rencontres se sont ensuite terminées par une entrevue. Chacune des étapes des rencontres seront présentées ci-dessous.

FAMILIARISATION AVEC LE PROTOCOLE VERBAL

La chercheuse a commencé la rencontre par une étape de familiarisation avec le protocole verbal. Elle a présenté cette technique aux participants en leur disant que les chercheurs veulent connaître la façon avec laquelle les gens composent dans le but d'améliorer l'enseignement de l'écriture. Elle leur a dit qu'une manière de le savoir est d'observer ces derniers en train de composer et plus précisément d'enregistrer ceux-ci en train de dire ce à quoi ils pensent pendant qu'ils écrivent.

Comme le soulignent Ericsson et Simon (1987), bien que les participants semblent en général saisir en quoi consiste la production d'un protocole verbal concourant, il est recommandé d'avoir une période de familiarisation afin de s'assurer qu'il ont bien compris. C'est pour cette raison que les chercheurs ayant utilisé cette technique (Cumming, 1989; Raimes, 1987; Vann et Abraham, 1990) ont eu avec les participants, une période de familiarisation qui a visé à préparer ceux-ci à la production du protocole verbal. En plus de s'assurer que tous les participants suivent la même procédure lors de la production du protocole verbal, cette rencontre permet au chercheur d'ajuster l'équipement technique (microphone et magnétophone) qui sera utilisé. Avant tout, le but premier de cette familiarisation avec le protocole verbal est de rendre les participants à l'aise. Comme le mentionne Raimes, il est possible que la production du protocole verbal ne soit pas

facile au début d'où l'importance de cette période de familiarisation. Voici ce qu'elle dit à propos des deux participants de son projet-pilote:

> Not unexpectedly, the thinking aloud did not come easily to them at first, but both adapted to it surprisingly quickly. (Raimes, 1985, p. 234)

Ericsson et Simon (1984) suggèrent en appendice de leur ouvrage des exercices fort utiles pour préparer les participants. La chercheuse a choisi ces exercices pour le présent projet. Ericsson et Simon (1984) ont proposé, par exemple, de penser «à haute voix» en faisant un problème d'arithmétique. Selon Cumming (1988) l'utilisation de cet exercice de réchauffement présente plusieurs avantages. Il prépare bien les participants, en peu de temps, à énoncer leurs pensées tout en accomplissant une tâche complexe et se transfère facilement, par la suite, à la production d'un protocole verbal fait pendant la rédaction d'un texte. De plus, les participants ont tendance à se rappeler des chiffres en L1 plutôt qu'en L2 et d'alterner entre la L1 et la L2 en se concentrant sur leurs pensées plutôt que sur la langue à utiliser. À ce sujet, la période de familiarisation a été faite en français et en anglais de façon à ce que les participants se sentent libres d'utiliser la L1 ou la L2.

Rédaction de la composition

La chercheuse était présente dans la salle où les participants ont rédigé leur texte. La raison de sa présence était de rappeler à ceux-ci de dire ce à quoi ils pensaient s'ils arrêtaient de parler et de s'occuper de l'aspect technique. Sa présence était discrète (elle était assise derrière les participants). Son rôle était de s'assurer que les participants comprenaient les directives, de prendre en note des observations pertinentes et de voir à ce que tout se déroule bien.

Dans l'étude menée par Cumming (1988), les périodes sans commentaire permises de la part des participants (pauses) était de 10 secondes. Cette durée a été choisie pour le présent projet. Les participants ont pu utiliser le temps qu'ils ont voulu pour rédiger

leurs textes et ont pris de 1 à 3 heures. De plus, pendant la composition, les participants avaient accès à trois dictionnaires (français, anglais et bilingue).

ENTREVUE

Une courte entrevue a eu lieu après la rédaction de chaque texte. Les entrevues ont servi à recueillir des renseignements sur les études des participants, leur attitude face à l'écrit, le genre d'enseignement de l'écrit qu'ils ont eu ainsi que le rôle et la place de l'écrit dans leur vie. Un questionnaire rempli préalablement par les participants a servi de base à la discussion. L'entrevue à la fin de la première rencontre a porté sur la L1 et celle de la deuxième rencontre sur la L2. L'information recueillie pendant l'entrevue en L1 a aidé la chercheuse à classer les participants selon leur savoir-écrire en L1.

4. Préparation des données

a. *Compositions en L1 et en L2*

Comme l'a démontré Markham (1976), l'apparence d'une composition écrite à la main peut influencer favorablement ou non la personne qui en fait l'évaluation. Pour cette raison, toutes les compositions ont été dactylographiées. La personne responsable de cette tâche a dactylographié les compositions telles quelles, c'est-à-dire en ne corrigeant aucune des erreurs. Afin de ne pas fausser l'analyse, tous les textes ont été relus. Cette tâche a été accomplie par une personne différente de celle qui les avait dactylographiés. Un des effets responsables de la contamination des résultats est ce qui est appelé l'effet de halo. On parle d'effet de halo lorsque certaines caractéristiques personnelles exercent une influence sur le jugement d'un évaluateur. Dans le but d'éliminer cet effet, les compositions n'ont été identifiées que par un numéro et ont été placées par ordre numérique croissant. Cette étape a eu lieu au mois d'août 1991.

b. *Protocoles verbaux*

Dans les premières recherches sur le processus d'écriture, les protocoles verbaux étaient transcrits en entier (voir Perl 1979, par exemple). L'approche sélective et systématique utilisée par Cumming (1988) a été adoptée afin que les données de la présente étude puissent être comparables aux siennes. Il s'agissait de ne transcrire que les énoncés où les participants prenaient une décision à propos de leur texte. Les énoncés qui n'ont pas été transcrits étaient ceux où les participants, par exemple, disaient une phrase avant de l'écrire, lisaient leur texte à haute voix (sauf si cela faisait partie d'un énoncé ou une décision était prise à propos du texte), lisaient dans le dictionnaire, posaient des questions à la chercheuse, qui n'étaient pas pertinentes à l'étude. De cette façon, seules les prises de décision ont été codées et analysées, ce qui a évité de transcrire des données non-pertinentes.

Les protocoles verbaux transcrits étaient une suite chronologique d'énoncés représentant des décisions prises à propos du texte. Comme dans des études antérieures, les pauses ont délimité chacun des énoncés. Cumming (1988) a déterminé qu'une pause de trois secondes était une indication adéquate du passage d'une unité de pensée à l'autre. C'est ce qui a été adopté dans le présent projet. Tous les protocoles ont été transcrits par la chercheuse. La transcription s'est échelonnée de juin 1992 à mars 1993. De plus, quinze pour cent des protocoles en L1 et en L2 ont été réécoutés par une autre personne que la chercheuse pour s'assurer de l'exactitude de la transcription originale.

Certaines conventions (Appendice E) ont été utilisées afin de reproduire les protocoles verbaux sous une forme écrite. Les conventions suivies étaient, à quelques exceptions près, celles de Cumming (1988) qui s'était lui-même inspiré des travaux de Flower et Hayes (1984). La chercheuse a jugé bon d'inclure, à l'occasion, des notes d'observation prises pendant la rédaction des textes. Celles-ci apparaissent entre parenthèses dans la transcription des protocoles verbaux et visent à

clarifier le sens de la décision prise par les participants. Ces notes d'observation se sont, de fait, avérées très utiles lors de la transcription des protocoles verbaux.

À titre d'exemple, un extrait codé du protocole verbal produit par Daphne pendant la rédaction de sa composition en L2 apparaît à la page suivante.

Cet extrait représente les 14 premières décisions prises par Daphne. Les décisions sont séparées entre elles par un espace et les chiffres apparaissant à gauche correspondent aux lignes de la version écrite du protocole verbal. Le symbole (#) indique le début et la fin des énoncés où Daphne a fait usage de sa L1 dans les décisions prises lors de la composition de son texte en L2. Chacune des décisions a été codée en fonction des aspects de l'acte d'écrire sur lesquels Daphne a porté son attention. Ces codes apparaissent sous forme d'abréviations entre crochets. Les abréviations correspondent aux cinq catégories de base de la grille 2 qui sera présentée de façon plus détaillée dans la partie portant sur les instruments. Les abréviations correspondent aux catégories suivantes:

L: Utilisation de la langue
O: Organisation du discours
C: Contenu
I: Intention
P: Procédé

EXTRAIT DU PROTOCOLE VERBAL DE DAPHNE
COMPOSITION EN L2

1 (Lit le sujet.)

2 O.K., je relis le sujet. [P]

3 O.K., maintenant j'essaie de... de décider quel argument à défendre parce que j'ai des
4 opinions sur les... les deux.[C]

5 #For the first one...# je pense que je pourrais parler des... des émissions de télévision pour
6 les enfants comme 'Sesame Street'... 'Electric Company' mais je peux aussi voir... dire que
7 beaucoup de gens gaspillent leur temps devant la télévision moi inclus. [C]

8 O.K., je pense que j'essaierais de défendre le premier sujet. [C]

9 Je prends un papier et j'écris introduction... je souligne. [P-O]

10 O.K., j'essaie de formuler une introduction ... [O]

11 «(...) pour les gens...» Non, j'efface «les». [P-L]

12 «pour la plupart» Est-ce que «plupart»... «plupart» P-L-U-P-A-R-T. J'ai jamais... je sais jamais
13 si je devrais écrire «plupart» avec un 's'... je pense pas. #I'll look it up after.# [P-L]

14 J'efface «la plupart». [P-L]

15 #I'm very picky when I do my introduction#. Parce c'est la première chose que les gens qui... qui
16 lisent la composition ... composition vont voir alors j'aime choisir le... le meilleur mot. [O-I-L]

17 J'avais écrit «pour de la» (Efface «de».) «pour la plupart du monde». [P-L]

18 Je pense que je fais l'autre partie ici pour juste mettre des points dont je vais parler dans ma
19 composition. Je vais parler de comment on peut couvrir les... les nouvelles. [P-C-O]

20 J'écris «nouvelles» comme la guerre qui vient de se passer. J'écris «la guerre». [C]

21 #I'm looking up the word 'message'# Je sais c'est 'message' mais je pense pas que c'est ce
22 que je veux dire. [P-L-C]

5. **Plan de l'analyse statistique**

Cette partie présente les analyses statistiques faites dans le but de répondre aux quatre questions de recherche de ce projet.

Pour la question de recherche 1, il avait été prévu (avant la cueillette des données) que toutes les variables quantitatives associées à chacun des quatre sous-groupes seraient comparées entre elles par le biais d'une analyse univariée SPSS dans le but de déterminer où se trouvaient les différences significatives. Une analyse de variance à 2 dimensions (savoir-écrire en L1 X compétence globale) devait être faite pour chacun des scores des composantes de la grille 1 (Appendice C) ainsi que pour la note totale de la composition en L2. Cependant, étant donné le nombre réduit de participants par cellule et le manque d'homogénéité de la variance de certains sous-groupes, il n'a pas été possible d'effectuer d'analyses de variance. Les données ont donc été présentées de façon descriptive en comparant les moyennes des quatre sous-groupes entre eux afin de relever les tendances.

La fréquence des énoncés correspondant à chacune des catégories de la grille 2 (Appendice D) a été calculée pour chacun des protocoles. Une distribution de fréquences a ensuite été effectuée pour chacun des sous-groupes. Ce sont les fréquences transformées

en pourcentages qui ont servi à comparer les sous-groupes entre eux (le nombre de participants par cellule étant différent) afin de répondre aux questions de recherche 2,3 et 4. Tout comme dans l'étude de Cumming (1988), si une catégorie n'apparaissait pas du tout dans la moitié des protocoles et moins de dix pour cent dans la plupart des autres, elle était rejetée et n'était pas utilisée dans les comparaisons de proportions.

La comparaison des proportions a été faite à l'aide de la statistique du khi-deux (X^2). Il s'agit d'une épreuve permettant de contrôler la signification de la différence entre des proportions. Le khi-deux a été calculé, dans le cas des questions de recherche 2, 3 et 4, pour comparer les groupes entre eux. La technique de comparaisons planifiées a été utilisée, pour les questions de recherche 2 et 3, entre les groupes suivants:

Comparaisons planifiées

1.	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (n=5)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (n=2)
2.	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (n=4)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (n=6)
3.	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (n=5)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (n=4)
4.	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (n=2)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (n=6)
5.	Tous les participants Savoir écrire en L1 faible (n=9)	Tous les participants Savoir-écrire en L1 fort (n=8)
6.	Tous les participants Compétence globale en L2 faible (n=7)	Tous les participants Compétence globale en L2 forte (n=10)

Pour ce qui est de la question de recherche 3, le khi-deux a été calculé pour les proportions en L1 et en L2 de tous les participants, de tous les sous-groupes, selon le niveau de savoir-écrire en L1 ainsi que selon le niveau de compétence en L2. Quant à la

question de recherche 4, le khi-deux a été calculé afin de comparer les proportions correspondant aux participants ayant obtenu un score faible (n= 10) et celles des participants ayant obtenu un score élevé (n= 7) dans la composition en L2.

Le niveau de signification du khi-deux a été établi à .005. Cette décision avait été prise avant de procéder aux analyses dans le but de réduire le type d'erreur 1 (Cohen, 1990). Ainsi, l'ajustement de Bonferroni conseillé par Huberty et Morris (1989) a eu pour conséquence de réduire le niveau de signification de .05 à .005. Seuls les résultats significatifs ($p < .005$) ont été présentés.

Une analyse de corrélations (Spearman) a été effectuée dans le but de voir s'il existait des liens entre l'attention portée aux différentes catégories par les participants en L1 et en L2 (Question de recherche 3). Les participants ont été ordonnés en fonction de la proportion qu'ils ont utilisée pour chacune des catégories de la grille 2. L'analyse de Spearman a pu indiquer à quel point le rang occupé par une certaine proportion en L1 correspondait à son rang en L2. Ainsi, il a été permis de constater l'existence de liens significatifs entre la proportion des décisions en L1 et en L2 pour certaines catégories.

Des données qualitatives ont permis de compléter l'information fournie par les données quantitatives. Ces données qualitatives étaient composées principalement de notes d'observation prises pendant la production des textes. Ces données, qui ne se prêtent pas à des analyses quantitatives, ont fourni des descriptions qualitatives des processus d'écriture des participants. Elles ont permis, lors de la transcription des protocoles verbaux, de clarifier le sens de certaines des décisions prises.

C. INSTRUMENTS

Cette partie présente les trois instruments utilisés dans le but d'évaluer la compétence globale en L2, d'évaluer la qualité des compositions (Grille 1) et de coder les protocoles en fonction de l'attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire (Grille 2).

1. Test de compétence globale en L2

Dans le but d'évaluer la compétence globale en L2 des participants de la présente étude, une partie de la batterie de tests élaborés à l'Université d'Ottawa pour les diplômés d'immersion a été utilisée[2] (Pour une description détaillée de tous les tests, voir Wesche, 1993). Cette batterie de tests a atteint une fidélité de 0.92 (Morrison et coll., 1988). Les sous-tests utilisés afin d'évaluer la compétence globale en L2 des diplômés d'immersion de la présente étude étaient les suivants:

Premier sous-test:	Compréhension globale auditive
Deuxième sous-test:	Compréhension globale écrite
Troisième sous-test:	Test de closure
Quatrième sous-test:	Dictée ("listening dictation")

---

[2] Le sous-test visant à mesurer la production orale en L2 a été éliminé. L'utilisation de cette partie du test aurait occasionné une rencontre supplémentaire qui, pour des raisons pratiques (location de salles, rémunération des participants, etc.), n'était pas possible.

Cependant, les troisième et quatrième sous-tests (test de closure et dictée), utilisés afin de mesurer la compétence globale en L2, étaient des épreuves qui ont permis d'aller au-delà de la compréhension globale. Étant donné que l'analyse et la reconstruction grammaticales occasionnées par ces sous-tests sont sous-jacentes aux habiletés productives, il est possible d'avancer que ces sous-tests ont jeté de la lumière sur le niveau de grammaire orale des participants.

Par ailleurs, plusieurs échantillons semblables à celui de la présente étude ont été testés oralement dans des projets antérieures (dont Wesche, 1993). Il a été possible de constater le niveau élevé de la compétence à l'oral des diplômés d'immersion de ces échantillons. À ce sujet, Zamel dit que dans les projets de recherche sur le savoir-écrire d'apprenants de L2 avancés, le niveau de compétence orale peut être trompeur:

> (...) the students' fairly sophisticated level of proficiency had led me to expect a greater homogeneity in their writing skills. That this was not the case makes one particularly aware of the differences between speaking and writing, and the demands made by each of these skills. (Zamel, 1983, p. 172).

Kroll et Vann (1981) ont également montré les différences qui existent entre la production orale et écrite.

Les raisons sus-mentionnées ont justifié l'élimination de la partie orale du test de compétence globale en L2.

Le test de compétence linguistique utilisé dans ce projet cherchait à évaluer différentes facettes de la L2 des diplômés d'immersion. En effet, bien qu'un adulte ayant appris sa L2 dans un environnement riche puisse atteindre un niveau de compétence élevé dans toutes les habiletés langagières, il est possible que certaines habiletés soient supérieures à d'autres. Par conséquent, il est important, si l'on veut faire la classification, par exemple, d'un groupe de diplômés d'immersion en fonction de leur compétence globale en L2, d'utiliser un test qui touche à différents aspects de la compétence en L2. C'est pour cette raison que le test utilisé et validé dans l'étude longitudinale sur les diplômés d'immersion (Wesche, 1993) a été choisi afin d'évaluer la compétence globale en L2 des participants du présent projet.

Tous les sous-tests étaient basés sur des documents authentiques tirés de bulletins de nouvelles, d'articles de journaux, de circulaires ou de manuels. Il s'agissait de tâches contextualisées avec un genre, un but, un public, etc.

Les deux premiers sous-tests étaient des mesures de compréhension globale ou l'accent était mis sur la compréhension de différents niveaux de signification (idée principale, attitude du locuteur, etc.).

Pour les troisième et quatrième sous-tests, les participants de ce projet devaient aller au-delà d'un niveau de compréhension globale du sens et faire une analyse et une reconstruction sémantique et syntaxique précises. Ces deux derniers sous-tests faisaient appel à des habiletés sous-jacentes à la fois à la production orale et à la production écrite.

Pour ce qui est du type d'apprenant de L2 dont il est question dans la présente étude, soit les diplômés d'immersion française, l'étude longitudinale menée par Wesche (1993) auprès d'un autre échantillon de diplômés d'immersion a montré que ceux-ci atteignent un niveau élevé de compréhension globale dans un contexte scolaire mais que, dans les tâches requérant une analyse et une reconstruction sémantique et syntaxique précises, ils sont clairement plus faibles que les locuteurs natifs.

2. Qualité du texte (grille 1)

Dans le but d'évaluer la qualité des compositions en L1 et en L2 des participants, la grille 1 a été utilisée (voir en appendice). Cette grille a été adaptée dans une étude antérieure menée auprès de diplômés d'immersion française dans laquelle elle a atteint une fidélité de .89 (Vignola et Wesche, 1989). Elle comprend les cinq composantes suivantes:

- le contenu
- l'organisation
- l'utilisation de la langue
- le vocabulaire
- le code orthographique

Évaluation des compositions

Une équipe de quatre évaluatrices d'expérience s'est formée afin d'évaluer les compositions anglaises et françaises à l'aide de la grille 1 (Appendice C). L'équipe était composée de deux professeures d'anglais L2 anglophones et de deux professeures de français L2 francophones. Les quatre membres de l'équipe étaient bilingues. Les évaluatrices se sont rencontrées à plusieurs reprises afin de s'exercer à évaluer les compositions. Les compositions utilisées pour cette période de formation étaient celles du projet-pilote. Dans le but d'assurer l'équivalence intralinguale et interlinguale des évaluations, les évaluatrices se sont réunies un certain nombre de fois afin de discuter de la grille 1 et du classement des erreurs. Les quatre membres de l'équipe ont également évalué quelques compositions de l'autre langue afin de s'assurer qu'elles agissaient de la même façon en L1 et en L2. Après cette période de formation, les évaluatrices anglophones ont évalué toutes les compositions anglaises (L1) sans se consulter et les évaluatrices francophones ont fait de même avec les compositions françaises (L2). Deux des compositions en L1 et en L2 ont dû être réévaluées car il y avait une différence entre les deux scores attribués qui semblait anormale. Ceci s'est fait sans consultation et la

fidélité inter-correctrices a été établie après cette réévaluation. La fidélité inter-correctrices a atteint un niveau de .84 dans l'équipe anglaise et de .84 pour l'équipe française. La formation des évaluatrices et l'évaluation des compositions en L1 et en L2 se sont déroulées d'octobre 1991 à janvier 1992.

3. Attention portée à certains aspects de l'acte d'écrire (grille 2)

Dans le but de cerner les aspects de l'acte d'écrire sur lesquels les participants ont porté leur attention lors de la prise de décisions, chacun des énoncés qui composait les protocoles verbaux a été codé en fonction de la grille élaborée par Cumming (1988) qui s'était basé sur les travaux de Scardamalia et Paris (1985). L'utilisation de cette grille a atteint, dans cette étude, une fidélité de .91. Elle a été traduite par la chercheuse avec la permission de son auteur (voir la grille 2 dans l'appendice D). Les composantes de la grille 2 représentent des aspects de l'acte d'écrire sur lesquels les scripteurs ont porté leur attention et que ces derniers ont verbalisés au moment de la rédaction. Les énoncés où les scripteurs se sont penchés sur plus d'un aspect ont également été indiqués. La grille 2 comprend les cinq catégories de base suivantes:

- l'utilisation de la langue
- l'organisation du discours
- le contenu
- l'intention
- le procédé

La partie suivante présente de façon plus détaillée les cinq catégories de base (configuration simple) de la grille 2 ainsi que leurs combinaisons possibles (configurations doubles, triples, quadruples et quintuples). Des exemples sont tirés des protocoles de la présente étude afin d'illustrer ces catégories. Il est à noter que les conventions utilisées dans la transcription se trouvent dans l'appendice E.

CONFIGURATIONS SIMPLES

Les configurations simples sont les catégories de base du système de codage. Ce sont cinq catégories qui s'excluent mutuellement et représentent des aspects distincts du processus de rédaction sur lesquels les participants réfléchissent à mesure qu'ils composent.

Utilisation de la langue: ces observations indiquent que les participants se concentrent sur l'utilisation qu'ils font de la langue, et particulièrement sur le code linguistique. Elles portent très souvent sur les conventions grammaticales et orthographiques, sur l'usage des signes de ponctuation ou sur des aspects semblables de l'utilisation de la langue.

> Exemple:
> «(...) en devenant de moins en moins... perdent leur temps en devenant...» #O.K. how do you spell that?#
> (Deborah, composition française)

Organisation du discours: ici, l'attention des participants est centrée sur l'organisation de leur discours écrit; l'analyse porte sur des structures plus vastes que la proposition. On fait référence aux unités rhétoriques ou organisationnelles comme les paragraphes, l'introduction, la conclusion, les points, les exemples; on s'intéresse à leur interdépendance (on ne parle pas du contenu de ces unités, comme on le fait dans les énoncés codés organisation/contenu). Il peut aussi être question des contraintes que comporte un genre donné de discours, comme la dissertation, le résumé ou la lettre.

> Exemple:
> #Third point, actually.#
> (Donald, composition française)

Contenu: Ces observations portent essentiellement sur le fond ou la substance du texte, c'est-à-dire sur les pensées, les idées de l'auteur. Elles peuvent indiquer que les participants sont en train de formuler leur pensée, de considérer ou de reconsidérer ce qu'ils ont écrit ou encore de chercher des idées.

Exemple:
Some part-time jobs may start off with part-time as only Thursday, Friday an Saturday working but some stores or some jobs... businesses open later. It can sometimes mean the evenings of Monday, Tuesday, Wednesday and Thursday and students may think it's part-time because they're still going to school. However, it's not really that part-time because they're getting quite a few hours.
(Adrienne, composition anglaise)

Intention: dans ces énoncés, les participants s'intéressent à quelque chose qu'ils veulent réaliser par le biais de l'écriture. Ils réfléchissent soit à l'objectif intrinsèque ou au but général du texte, soit à un objectif personnel qu'ils se sont fixé.

Exemple:
#I'm just thinking of how I can justify what I wrote.#
(Anthony, composition française)

Procédé: les participants s'arrêtent cette fois aux procédés auxquels ils ont recours pour produire leur texte. Alors que les catégories *utilisation de la langue*, *contenu* et *organisation du discours* se rapportent à des aspects de l'écriture que l'on peut saisir dans le texte, les énoncés concernant les procédés se rapportent plutôt à la façon de s'y prendre pour réaliser le texte. Ces procédés comprennent l'écriture elle-même, la prise de notes, la vérification, la lecture, la modification de quelque chose dans le texte, le passage d'une langue à une autre, ou le commencement ou la fin d'un processus. (On ne parle pas du tout du contenu, c'est-à-dire d'idées ou de mots particuliers, comme on le ferait dans la catégorie codée *procédé/contenu*.)

Exemple:
#I guess I'll stop there and then go over and start figuring out all the words and then rewrite it, you know, fixing it up. For a rough, that's good.#
(Alexander, composition française)

Configurations doubles

Dans les énoncés montrant des configurations doubles, les participants font référence à deux des cinq catégories de base définies et illustrées ci-dessus.

Utilisation de la langue/Organisation du discours: dans ces observations, les participants s'arrêtent au rapport entre l'emploi d'un terme, d'une expression, d'une tournure donnés dans leur texte et la structure générale, de leur discours écrit. Souvent, ils remarquent qu'ils ont répété un mot plusieurs fois dans différentes parties de leur texte.

> Exemple:
> #I don't want to say «quelque» again 'cause I said it two times so I'll say...#
> (Dora, composition française)

Utilisation de la langue/contenu: ces énoncés montrent que les participants s'intéressent simultanément au code linguistique et à la substance du texte. Souvent, les gens se concentrent sur le sens d'un mot ou d'une expression en particulier qu'ils connaissent dans leur langue maternelle et ils essaient de trouver la meilleure façon de rendre ce mot ou cette expression en langue seconde. De même, ils peuvent essayer de trouver une façon d'exprimer leur pensée avec précision ou encore justifier leur choix d'une forme syntaxique en se basant sur l'idée qu'ils veulent exprimer.

> Exemple:
> #It clears you head... it clears your head... how do you say that in French?#
> (Deborah, composition française)

Utilisation de la langue/intention: ici, les participants indiquent qu'ils réfléchissent aux objectifs particuliers qu'ils poursuivent en utilisant la langue, objectifs qui sont d'ordinaire de rendre possible une communication précise et efficace.

> Exemple:
> "Today's youth should let themselves explore..." and then in quotations I'll write "the world outside" 'cause I'm using it in a different context.
> (Anthony, composition anglaise)

Organisation du discours/contenu: ces énoncés indiquent que les participants s'intéressent à la fois au contenu et à l'organisation de

leur discours écrit. Les participants font référence explicitement à une unité quelconque du discours en même temps qu'à une idée ou à une pensée constituant le fond de leur texte.

> Exemple:
> #O.K., this is gonna be... I already have like... this is gonna be like my third paragraph. I start talking about my second... my second thing which is that television is a... that television is entertainment.#
> (Dora, composition française)

Organisation du discours/intention: dans ces énoncés, les participants expriment les objectifs précis qu'ils cherchent à atteindre dans une unité donnée du discours.

> Exemple:
> #So, in that paragraph I disclaimed one argument and then I'll just support the other argument.#
> (Anthony, composition française)

Procédé/contenu: ces observations indiquent que les participants ont recours à un procédé qui vise à rappeler, formuler, modifier ou vérifier un aspect quelconque du contenu, c'est-à-dire du message qu'ils veulent transmettre par leur texte.

> Exemple
> #O.K., so#... les résultats... ce qu'on reçoit... les aspects négatifs... O.K., il y a beaucoup d'aspects négatifs en regardant... O.K.... si on regarde...#if you're watching T.V.... if you're watching too much T.V. on a... what sort of benefit? Well, O.K.... so if you're watching... O.K.... I'll go back and reread the subject thing.# (Relit le sujet.)
> (Deborah, composition française)

Procédé/utilisation de la langue: dans ces énoncés, les participants s'intéressent à un procédé axé sur l'utilisation de la langue, comme la correction ou la vérification de la langue dans leurs textes.

> Exemple:
> I check "extracurricular". I think it has two "r"s. (Consulte le dictionnaire.)
> (Dora, composition anglaise)

Procédé/organisation du discours: ici, les participants se concentrent sur un procédé auquel ils ont recours pour rédiger, mais ils font référence à leur texte en terme de structure ou d'unité de discours.

> Exemple:
> Je lis... je relis les points que j'ai écrits pour essayer d'organiser les paragraphes que je veux parler.
> (Benjamin, composition française)

Procédé/intention: dans ce genre d'observations, les participants considèrent un procédé en ce qu'il se rapporte à un objectif qu'ils poursuivent. Les objectifs exprimés ici sont souvent limités à un aspect particulier du processus d'écriture ou à un point précis du discours écrit et ne se rapporte pas à l'intention générale du texte, comme c'est le cas dans la catégorie de stratégie simple codée *intention*.

> Exemple:
> I'm, I'm gonna start writing my... first draft... I always write in pencil and leave spaces in between so that I can fix it up when I look afterwards.
> (Dora, composition anglaise)

Contenu/intention: dans ces énoncés, les participants se concentrent sur les objectifs qu'ils veulent atteindre (ou décident qu'ils ne peuvent pas atteindre) sur le plan du message ou du contenu proprement dit.

> Exemple:
> I'm gonna change this whole from personal experience 'cause I don't wanna talk about myself. I talk about myself but wanna make it like I'm talking about other people.
> (Donald, composition anglaise)

CONFIGURATIONS TRIPLES

Les énoncés où les participants font référence à trois des cinq catégories de base (définies ci-dessus comme des configurations simples) apparaissent moins fréquemment dans les données recueillies. Dans les énoncés de ce type, les sujets s'expriment

d'habitude plus longuement, de sorte que l'éventail de références possibles est plus vaste. La liste des configurations triples possibles apparaît ci-dessous. On suppose par ailleurs que les définitions de ces catégories seront évidentes, compte tenu des explications et des exemples donnés précédemment.

- Utilisation de la langue/organisation du discours/contenu
- Organisation du discours/contenu/intention
- Utilisation de la langue/organisation du discours/procédé
- Utilisation de la langue/organisation/intention
- Utilisation de la langue/contenu/intention
- Contenu/intention/procédé
- Organisation du discours/contenu/procédé
- Organisation du discours/intention/procédé
- Utilisation de la langue/intention/procédé
- Utilisation de la langue/contenu/procédé

Deux exemples sont donnés afin d'illustrer l'utilisation d'une configuration triple.

Exemples:
Organisation du discours/contenu/intention
#I'm trying to think of how I can relate television to our modern lives... or how... how I can introduce the topic of television to the reader.#
(Donald, composition française)

Organisation du discours/contenu/procédé
#Maybe I'll just cut that and put it... I'll leave it in here. I'll put my... my first paragraph which is things that the television is teaching. O.K.#
(Dora, composition française)

Configurations quadruples

On ne trouve que quelques exemples de ces configurations plus complexes dans les données utilisées. La liste des configurations quadruples possibles apparaît ci-dessous.

- Contenu/langue/intention/procédé
- Contenu/organisation du discours/utilisation de la langue/intention

– Contenu/Organisation du discours/intention/procédé
– Organisation/utilisation de la langue/intention/procédé
– Organisation du discours/contenu/langue/procédé

Un exemple est donné afin d'illustrer l'utilisation d'une configuration quadruple.

> Exemple:
> *Contenu/langue/intention/procédé*
> I'm trying to find a word to continue so that it makes sense. I wanna list the benefits but I don't wanna make it look as though I am listing it or else I might as well just be writing a little short answer for a test, I think. I'll try to include it. (Adrienne, composition anglaise)

CONFIGURATIONS QUINTUPLES

Dans les observations formulées par les participants, on retrouve une seule configuration de ce genre, où l'interdépendance des cinq catégories est prise en considération.

CODAGE DES PROTOCOLES

La chercheuse a codé, à l'aide de la grille 2 (Appendice B), les 17 protocoles anglais de même que les 17 protocoles français. Cette étape a eu lieu de mars à mai 1993. Dans le but d'établir la fidélité du codage, dix pour cent des protocoles français et dix pour cent des protocoles anglais ont été choisis afin d'être recodés par une seconde évaluatrice en juin 1993. Le choix de ces protocoles a été fait à l'aide d'une table de nombres au hasard. La chercheuse a rencontré l'évaluatrice à deux reprises afin de lui présenter la grille 2 ainsi que de pratiquer le codage. L'évaluatrice choisie était une enseignante de français et d'anglais langue seconde qui était étudiante de doctorat en didactique des langues secondes à l'Université d'Ottawa.

La première rencontre de formation s'est faite en quatre étapes. La chercheuse a tout d'abord présenté le projet en parlant des sujets de composition et de la procédure suivie pour la cueillette des données. Deuxièmement, un protocole a été présenté afin que

l'évaluatrice comprenne à la fois son organisation et les conventions utilisées pour la transcription. En troisième lieu, la chercheuse a présenté la grille 2 et les différentes configurations possibles. Pour terminer, le codage a été pratiqué à l'aide d'un protocole anglais du projet-pilote. La chercheuse et l'évaluatrice ont discuté pendant cette première rencontre des catégories de la grille et des différences qui ont pu se produire dans l'attribution des codes. L'évaluatrice a ensuite eu deux jours pour se familiariser avec la grille 2 et coder un protocole français du projet-pilote. La chercheuse a rencontré l'évaluatrice à nouveau afin de discuter du codage fait par l'évaluatrice et de répondre aux questions soulevées à la suite de l'utilisation de la grille. L'évaluatrice a ensuite codé seule dix pour cent des protocoles français ainsi que dix pour cent des protocoles anglais.

Dans le but d'établir un lien entre le codage fait par la chercheuse et le recodage fait par l'évaluatrice, des pourcentages ont été utilisés plutôt que des coefficients de fidélité. Tout comme l'a fait Cumming (1988, p. 89), le nombre de codes qui différaient a été soustrait du nombre total de codes utilisé pour chacun des énoncé. Par exemple, si un énoncé avait été codé *organisation du discours* par une personne, alors que l'autre l'avait codé *organisation du discours* et *intention*, l'entente était considérée comme étant de 50%. La fidélité inter-évaluatrices a atteint une moyenne de 81% pour un total de 163 décisions faites dans les 4 protocoles recodés. Les pourcentages d'entente variaient pour chacun des protocoles de 77% à 85%.

La fidélité intra-évaluatrice a également été calculée. Ainsi, un mois après avoir codé tous les protocoles français et anglais, la chercheuse a recodé dix pour cent des protocoles anglais et dix pour cent des protocoles français. Le choix de ces protocoles a été fait à l'aide d'une table de nombres au hasard. L'accord entre le codage initial et le recodage a atteint une moyenne de 97% sur un total de 379 décisions. Les pourcentages d'entente variaient pour chacun des protocoles de 95% à 98%.

Chapitre III:

Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats des analyses quantitatives effectuées dans le but de répondre aux quatre questions de recherche de ce projet. La première question de recherche traite de la production écrite en L2. La seconde porte sur le processus d'écriture en L2. La troisième question propose une comparaison entre le processus d'écriture en L1 et le processus d'écriture en L2. La dernière question examine le lien qui peut exister entre le processus d'écriture en L2 et la production écrite en L2.

Il est à noter que les deux premières questions de recherche reprennent celles de l'étude de Cumming (1988). C'est pour cette raison que des commentaires sur les ressemblances et les différences entre les deux études seront présentés pour chacune de ces deux questions. Ainsi, une comparaison[1] sera faite entre les résultats de l'étude de Cumming, portant sur la production écrite et le processus d'écriture chez des apprenants

[1] Les données de l'étude de Cumming qui servent de point de comparaison sont celles portant sur les scripteurs faibles et moyens de son étude pour le texte argumentatif. Ainsi, les résultats obtenus par les scripteurs faibles de l'étude de Cumming seront comparés à ceux obtenus par les scripteurs faibles de cette étude. De plus, les résultats obtenus par les scripteurs moyens de l'étude de Cumming seront comparés à ceux obtenus par les scripteurs forts de cette étude. Il a été jugé préférable de ne pas inclure les scripteurs professionnels de l'étude de Cumming dans la comparaison étant donné l'absence de ce type de scripteurs dans la présente étude.

d'**anglais L2**, et ceux de la présente étude, portant sur la production écrite et le processus d'écriture d'apprenants de **français L2** (diplômés d'immersion française). Il est à noter que bien qu'il s'agisse de tendances observées, ces résultats ne peuvent pas être vérifiés statistiquement. En effet, étant donné le nombre réduit de participants et le manque d'homogénéité de la variance de certains sous-groupes, il n'a pas été possible de faire les analyses de variance prévues dans le but de déterminer où se trouvaient les différences significatives. Les résultats de même que la discussion de chacune des quatre questions de recherche seront présentés séparément.

A. QUESTION DE RECHERCHE 1

Est-ce que la production écrite en L2 des diplômés d'immersion varie en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur niveau de compétence globale en L2?

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les compositions rédigées en L2 ont été évaluées, à l'aide de la grille 1 (voir en appendice), selon les cinq composantes suivantes; le *contenu*, l'*organisation*, la *langue*, le *vocabulaire* et le *code orthographique*. Les moyennes et écarts-types des quatre sous-groupes ont été calculées pour chacune des composantes de même que la *note totale*. Dans le but d'assurer une plus grande stabilité des résultats, les moyennes des scores attribués par les deux correctrices ont été utilisées dans les analyses (Diederich, 1974; Jacobs et coll, 1981).

Des statistiques descriptives pour les scores des composantes *contenu*, *organisation*, *langue*, *vocabulaire* et *code orthographique* ainsi que la *note totale* de la composition en L2 selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence en L2 apparaissent dans le tableau 1. Dans le but de faciliter la comparaison des quatre sous-groupes, les figures 2 à 7

présentent les données du tableau 1 sous forme de diagrammes à rectangles où la *note totale* de même que chaque composante sont traitées séparément.

TABLEAU 1
Production écrite en L2: Moyenne des sous-groupes pour chacune des composantes et pour la note totale

		Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (n=5)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (n=2)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (n=4)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (n=6)
CONTENU	X	5,85	7,63	5,56	6,38
(max=9)	s	1,27	0,18	2,01	1,59
ORGANISATION	X	4,25	5,88	3,75	5,38
(max=8)	s	0,66	0,53	2,60	1,44
LANGUE	X	4,15	3,38	5,13	5,42
(max=8)	s	0,65	0,88	1,60	0,79
VOCABULAIRE	X	2,70	2,50	3,19	3,71
(max=6)	s	0,84	0,00	1,14	0,86
CODE ORTHO.	X	0,70	1,13	1,00	0,83
(max=3)	s	0,84	1,59	1,15	0,86
NOTE TOTALE	X	17,65	20,50	18,63	21,71
(max=34)	s	2,25	2,83	7,32	4,32

Comme le montre le tableau 1, les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort ont des notes plus élevées dans les composantes *contenu* et *organisation* et obtiennent une *note totale* plus élevée. Ceci veut dire que les participants avec un savoir-écrire fort ont tendance à obtenir de meilleures notes pour ces aspects de la composition que les participants avec un savoir-écrire plus faible s'ils ont un niveau de compétence en L2 égal. Cette observation correspond aux résultats obtenus par Cumming (1988) avec le groupe d'apprenants d'anglais langue seconde de son étude. Ces résultats portent à croire qu'un apprenant réussira bien dans la *note totale* ainsi que dans les composantes *contenu* et *organisation* en L2 si son niveau de savoir-écrire en L1 est élevé.

Il est également possible de remarquer que les participants dont la compétence en L2 est forte ont tendance a obtenir des notes plus élevées que les participants dont la compétence en L2 est faible dans les composantes *langue* et *vocabulaire*. De plus, les participants dont la compétence globale en L2 est forte obtiennent une *note totale* plus élevée lorsqu'ils sont comparés à des participants ayant un niveau de compétence plus faible et un niveau comparable de savoir-écrire en L1. Cette constatation se retrouve également dans l'étude menée par Cumming (1988) pour la composante *langue* (qui, dans son étude, englobe la *langue*, le *vocabulaire* et le *code orthographique*) et pour la *note totale*. Ceci porte à croire qu'un participant ayant une compétence globale élevée en L2 réussira mieux dans la *note totale* ainsi que dans les composantes *langue* et *vocabulaire* qu'un participant ayant une compétence globale en L2 faible. Quant à la composante *code orthographique*, il semble qu'elle subit l'influence des deux facteurs[2].

Il est possible, en comparant les scores de chacune des composantes, de relever certaines tendances au sein de ce groupe d'apprenants de français langue seconde. C'est ce que montrent les figures 2 à 6 qui présentent une comparaison des sous-groupes selon les scores obtenus dans la *note totale* ainsi que dans les composantes *contenu*, *organisation*, *langue*, *vocabulaire* et *code orthographique*.

La figure 2 montre la moyenne des sous-groupes pour la *note totale*. Il est possible de constater que les 2 sous-groupes qui ont obtenu les scores les plus élevés sont ceux qui sont composés de participants dont le savoir-écrire en L1 est fort. De plus, si l'on compare les deux sous-groupes composés de participants dont le savoir-écrire en L1 est fort, ceux dont la compétence en L2 est forte réussissent mieux. De même, si l'on compare les deux sous-groupes dont les participants ont un savoir-écrire en L1 faible, ceux qui ont une compétence globale en L2 forte ont des scores plus élevés. De

[2] Pour le *code orthographique*, cette tendance se retrouve lorsque tous les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort sont regroupés (voir la figure 8) ou lorsque tous les participants dont la compétence en L2 est forte sont regroupés (voir la figure 9).

plus, le groupe qui obtient la *note totale* la plus basse est formé de ceux qui sont faibles à la fois dans le savoir-écrire en L1 et dans la compétence globale en L2. Par ailleurs, le groupe qui obtient la *note totale* la plus élevée est composé de participants dont le savoir-écrire en L1 est fort et la compétence globale en L2 est forte. Ceci correspond exactement aux résultats obtenus par Cumming (1988) et semble montrer que les deux facteurs (savoir-écrire en L1 et compétence globale en L2) ont un effet sur la *note totale*.

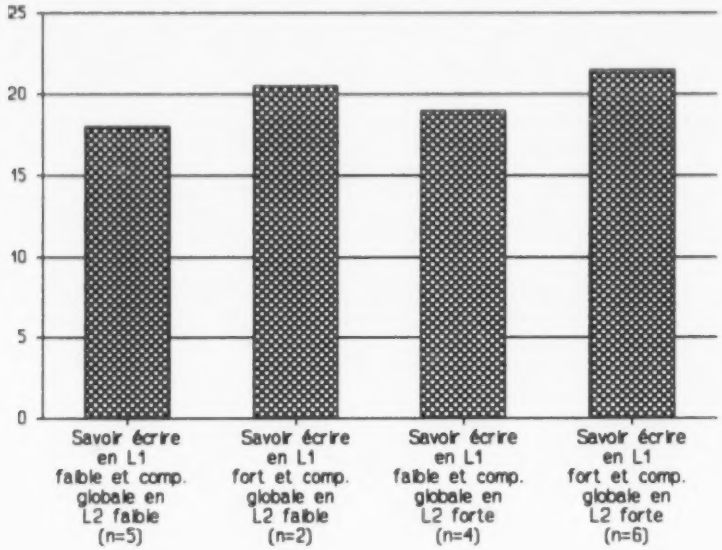

FIGURE 2

Moyenne des sous-groupes pour la *note totale* dans la composition en L2

Comme le met en évidence la figure 3, les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort obtiennent des scores plus élevés dans la composante *contenu*. Ceci corrobore l'étude de Cumming (1988), qui montre que la variable *contenu* est reliée au savoir écrire en L1 plutôt qu'à la compétence globale en L2.

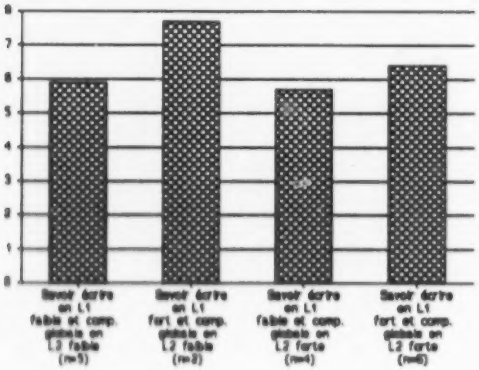

FIGURE 3

Moyenne des sous-groupes pour la composante *contenu* dans la composition en L2

La figure 4 montre que les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort se démarquent à nouveau quant aux scores obtenus dans la composante *organisation*. Cette constatation est en accord avec l'étude de Cumming (1988) qui fait ressortir un lien entre la composante *organisation* et le savoir-écrire en L1 plutôt qu'avec la compétence globale en L2.

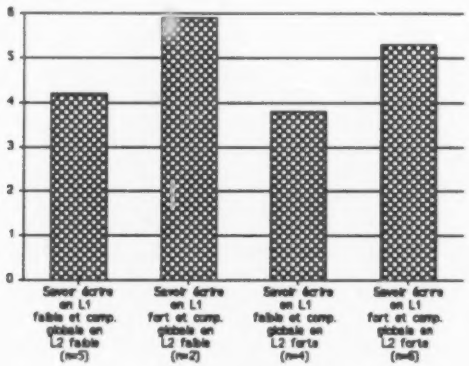

FIGURE 4

Moyenne des sous-groupes pour la composante *organisation* dans la composition en L2

Pour ce qui est de la composante *langue*, la figure 5 indique que les participants dont la compétence globale en L2 est forte obtiennent des scores plus élevés. Le lien qui existe entre le résultat dans la composante *langue* et le niveau de compétence en L2 a également été relevé dans l'étude de Cumming (1988).

Il est à noter que le groupe qui obtient le score le plus élevé pour la composante *langue* est celui qui est formé de participants dont le savoir-écrire en L1 est élevé et la compétence globale en L2 est élevée. Ceci porte à croire que le niveau de savoir-écrire en L1 semble aussi avoir une influence sur cette composante et qu'un transfert de la L1 à la L2 est probablement survenu.

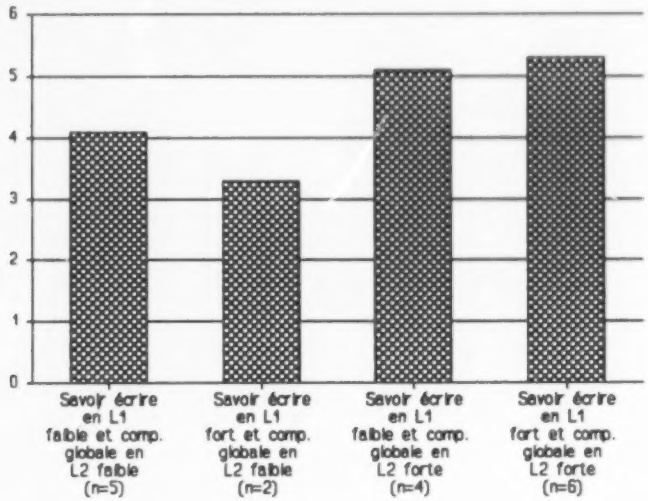

FIGURE 5

Moyenne des sous-groupes pour la composante *langue* dans la composition en L2

D'après la figure 6, les participants de l'étude dont la compétence globale en L2 est forte, ont obtenu un score plus élevé dans la composante *vocabulaire*. Ceci corrobore aussi l'étude de

Cumming (1988). Il est à noter que dans la grille d'évaluation de la production écrite utilisée par Cumming, les composantes *vocabulaire*, *langue* et *code orthographique* ont été regroupées dans une seule composante appelée *langue*. De toute évidence, le lien qu'a établi Cumming entre la composante *langue* et la compétence globale en L2 s'applique également à la composante *vocabulaire*.

Si une compétence globale en L2 forte est associée à un niveau de savoir-écrire en L1 fort, le score de la composante *vocabulaire* est particulièrement élevé. Ceci porte à croire que le niveau de savoir-écrire en L1 semble aussi avoir une influence sur cette composante, et qu'un transfert de la L1 à la L2 est probablement survenu

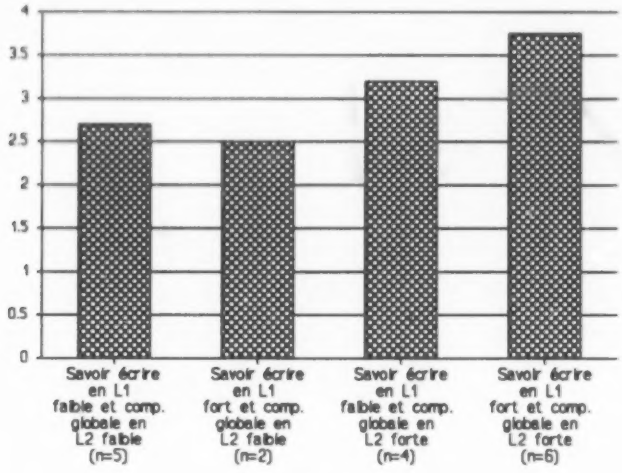

FIGURE 6

Moyenne des sous-groupes pour la composante *vocabulaire* dans la composition en L2

Pour ce qui est de la composante *code orthographique*, il n'est pas possible de dénoter une tendance unique dans les scores obtenus par les quatre sous-groupes. C'est pour cette raison que,

pour faire suite au diagramme de la figure 7, les figures 8 et 9 présentent les résultats obtenus pour le *code orthographique* lorsque le groupe de participants est subdivisé en deux sous-groupes selon le niveau de savoir-écrire en L1 (figure 8) et de compétence globale en L2 (figure 9).

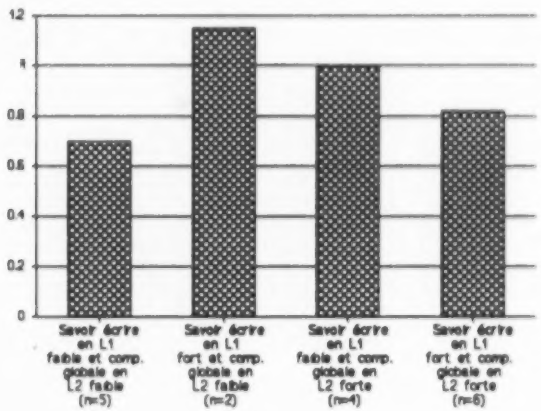

FIGURE 7

Moyenne des sous-groupes pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2

La figure 8 permet de constater que les participants dont le niveau de savoir-écrire en L1 est élevé réussissent mieux dans la composante *code orthographique* que les participants ayant un niveau de savoir-écrire en L1 faible.

La figure 9 illustre que les participants dont le niveau de compétence globale en L2 est élevé réussissent mieux dans la composante *code orthographique* que les participants ayant un niveau de compétence globale en L2 faible.

Il est possible de supposer que le lien établi par Cumming entre la composante *langue* (qui englobe le *code orthographique* dans son étude) et la compétence globale en L2 s'applique également au *code orthographique* et que le savoir-écrire en L1, d'après la figure 8, exerce aussi une certaine influence.

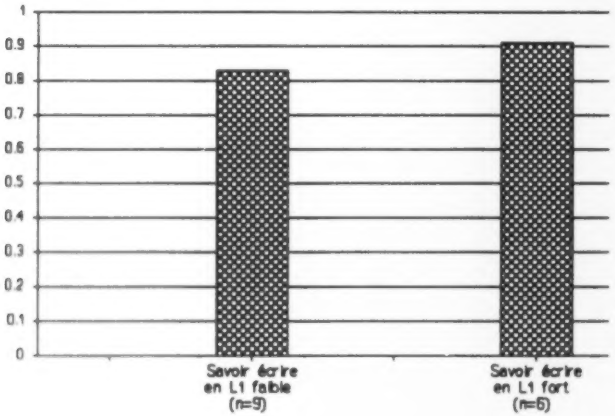

FIGURE 8

Moyenne des sous-groupes selon le savoir-écrire en L1 pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2

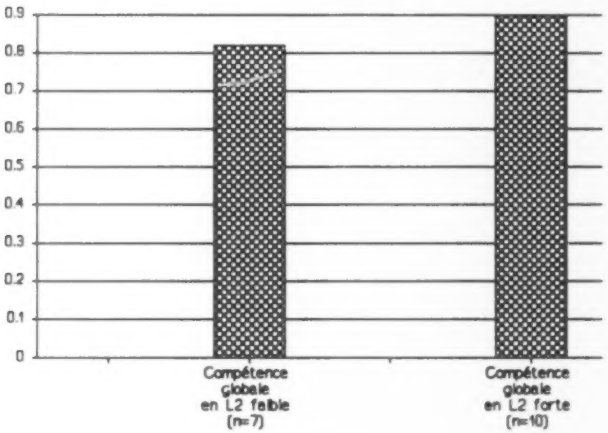

FIGURE 9

Moyenne des sous-groupes selon la compétence globale en L2 pour la composante *code orthographique* dans la composition en L2

Bilan des résultats obtenus pour la question de recherche 1

D'après les résultats obtenus par les quatre sous-groupes, il est possible d'affirmer, premièrement, qu'un participant ayant un niveau de savoir-écrire élevé en L1 réussira mieux dans les composantes *contenu*, *organisation* et dans la *note totale* qu'un participant dont le niveau de savoir-écrire est faible. Deuxièmement, un participant ayant un niveau de compétence globale en L2 élevé semble mieux réussir dans les composantes *langue* et *vocabulaire* qu'un participant ayant un niveau de compétence en L2 faible. Dans le cas du *code orthographique*, il semble que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 aient tous les deux un effet. Il est à souligner que, dans le cas de la *note totale*, une personne dont le niveau de compétence globale en L2 est élevé sera avantagée par rapport à une autre dont le niveau de compétence globale en L2 est faible si le niveau de savoir-écrire en L1 est le même. Comme cela a été mentionné précédemment, il n'a pas été possible de confirmer ces effets par des analyses statistiques.

Interprétation des résultats

Pour apporter une réponse à la question de recherche 1, on peut avancer que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 sont deux facteurs qui semblent être reliés à l'habileté à écrire en français L2 des diplômés d'immersion française. Cette constatation correspond à l'une des trois affirmations de Cumming (1988, p. 167) portant sur la production en L2. En effet, ce chercheur a affirmé que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 sont deux facteurs dont les effets sur la production en anglais L2 sont indépendants.

Les résultats de la présente étude montrent qu'un niveau élevé de savoir-écrire en L1 jumelé à un niveau élevé de compétence globale en L2 paraissent être nécessaires pour obtenir un niveau optimal de qualité de la production écrite en L2. Ceci correspond à la deuxième affirmation de Cumming (1988, p. 167) quant à la production écrite en L2.

La troisième affirmation de Cumming (1988, 167), quant à la production écrite en L2, portait sur le fait que le savoir-écrire en L1 est directement relié à la qualité du *contenu* et de l'*organisation* dans la production écrite en L2. Il ajoute que le savoir-écrire en L1 peut être indirectement relié à la qualité de la *langue* (qui englobe aussi le *vocabulaire* et le *code orthographique*) en L2. Le lien établi, dans la présente étude, entre le savoir-écrire en L1 et les composantes *contenu* et *organisation* vient appuyer la troisième affirmation de Cumming et reprend l'une des conclusions de Vignola et Wesche (1991):

> Les diplômés d'immersion ne subissent pas de désavantage dans les composantes *contenu* et *organisation*, ce qui porte à croire que ces habiletés primaires semblent se transférer de l'anglais au français. (p. 110)

La constatation sur le lien possible entre la L1 et la L2 pour les composantes *langue* et *vocabulaire*, chez les diplômés d'immersion française, étaye la troisième affirmation de Cumming. De plus, ce lien entre la L1 et la L2 chez les diplômés d'immersion française avait déjà été relevé dans l'étude de Vignola et Wesche (1991), dont voici un extrait:

> Bien que la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire en L2 des diplômés d'immersion ne soit pas aussi élevée qu'en L1, nous avons constaté que ceux qui ont obtenu des scores élevés en anglais, comparativement aux scores du groupe témoin, ont tendance à faire de même en français. (...) Le fait qu'un apprenant ayant de la facilité en vocabulaire et en grammaire dans sa L1 ait un avantage en L2 suggère qu'il existe des habiletés sous-jacentes en L1 qui sont réutilisées dans l'apprentissage d'une autre langue. (p. 110-111)

Ces observations justifient par ailleurs le fait que si peu de participants faisaient partie du sous-groupe composé de scripteurs forts en L1 dont la compétence globale en L2 était faible.

En dépit du nombre réduit de participants dans l'étude de Cumming, des résultats significatifs ont été obtenus. Cela s'explique,

en grande partie, par la présence de scripteurs professionnels dans son groupe. Cependant, en tenant compte des tendances mentionnées précédemment, on pourrait supposer qu'il en aurait été de même si le groupe de la présente étude avait été plus nombreux et avait compris un certain nombre de scripteurs professionnels. Il faut toutefois se rendre à l'évidence qu'il est particulièrement difficile de trouver des scripteurs professionnels au sein d'un groupe d'étudiants universitaires de première année.

B. QUESTION DE RECHERCHE 2

Est-ce que les prises de décisions lors du processus d'écriture en L2 des diplômés d'immersion varient en fonction de leur savoir-écrire en L1 ou de leur niveau de compétence globale en L2?

Présentation des résultats

Cette question a pour but de jeter de la lumière sur les décisions prises lors du processus d'écriture en L2 des diplômés d'immersion en tenant compte de leurs niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2. Le regroupement des participants selon ces deux facteurs soulève plusieurs questions. Le nombre de décisions prises pendant la rédaction de la composition en L2 varie-t-il en fonction du niveau de savoir-écrire en L1 ou de la compétence globale en L2? Les diplômés d'immersion font-ils référence aux mêmes catégories de l'acte d'écrire lors de la prise de décision si leurs niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2 sont différents? Les catégories sont-elles utilisées avec la même fréquence? Lorsque les catégories portant sur les mêmes aspects sont regroupées, y a-t-il des différences ou des similitudes selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2? La complexité des décisions est-elle semblable selon les niveaux de savoir-écrire en L1 et de compétence globale en L2?

Nombre de décisions

Dans le but de répondre à la question portant sur le nombre de décisions prises lors de la rédaction de la composition en L2, les

énoncés de chaque protocole ont été dénombrés. Le nombre moyen de décisions a ensuite été calculé pour tous les sujets, ainsi que pour chacun des sous-groupes, comme le rapporte le tableau 2.

TABLEAU 2
Composition en L2: nombre moyen de décisions

	Tous les sujets (n=17)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (n=5)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (n=2)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (n=4)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (n=6)
L2	83	71	93	59	104

Comme il est possible de le constater, les 2 sous-groupes formés de scripteurs forts en L1 prennent plus de décisions que ceux formés de scripteurs faibles en L1 au moment de la rédaction de la composition en L2. C'est aussi ce qui ressort du tableau 3, qui présente le nombre moyen de décisions prises en L2 lorsque les participants sont regroupés selon le niveau de savoir-écrire en L1.

Il serait possible de se demander si cette différence apparaîtrait dans une situation où les participants dotés d'une compétence globale en L2 faible étaient comparés aux participants ayant une compétence en L2 forte. Le tableau 4 présente les données de cette comparaison.

Lorsque les participants sont regroupés selon leur niveau de compétence globale en L2 (voir tableau 4), il n'y a pas de différence quant au nombre moyen de décisions prises en L2 par chacun des sous-groupes.

TABLEAU 3
Composition en L2: nombre moyen de décisions selon le niveau de savoir-écrire en L1

	Savoir-écrire en L1 faible (n=9)	Savoir-écrire en L1 fort (n=8)
L2	65	98

TABLEAU 4
Composition en L2: nombre moyen de décisions prises en L2 selon le niveau de compétence en L2

	Compétence globale en L2 faible (n=7)	Compétence globale en L2 forte (n=10)
L2	82	82

FRÉQUENCE DES CATÉGORIES

Dans le but de savoir si les diplômés d'immersion font référence aux mêmes catégories peu importe leur niveau de savoir-écrire en L1 et leur niveau de compétence globale en L2, les énoncés composant les protocoles verbaux ont été codés à l'aide de la grille 2 (Appendice D). Chacun des énoncés a été codé en fonction de la catégorie de l'acte d'écrire dont le scripteur faisait mention. Il pouvait s'agir d'une configuration simple, double, triple ou quadruple[3]. Des exemples de ces configurations, relevés dans les protocoles produits pendant la rédaction de la composition en L2, apparaissent ci-dessous:

> **Configuration simple**: *Procédé*
> So, I reread it.
> (Amy, composition française)
>
> **Configuration double**: *Organisation/contenu*
> #O.K., so...#Maintenant j'écris une conclusion de cette... de cette composition. Alors je conclue avec dire que il y a des bonnes programmes et la télévision est une source de divertissement mais il faut qu'on est très... strict avec... en utilisant la télévision. En utilisant la télé comme une source de divertissement et d'information.
> (Adrienne, composition française)

[3] Étant donné l'absence de configurations quintuples dans les protocoles produits pendant la rédaction en L2, aucun exemple de ce type n'est donné.

Configuration triple: *Contenu/intention/procédé*
#I wanna change my first sentence 'cause it's not really very interesting. I wanted to have a catchy sort of first sentence that really like captivates people's attention so they want to actually read the rest of it. I don't wanna have something really boring. Especially if it goes on. It's gonna be like... really boring. I don't wanna read it but I don't really know what I'm gonna put. I've got «La télévision joue un grand rôle dans notre vie quotidien» but that sentence is really boring.#
(Dora, composition française)

Configuration quadruple: *Contenu/langue/intention/procédé*
#I consider I'm finished. I'm gonna go over... I'm gonna go over the whole thing to see if it makes sense and to check my grammar and spelling.#
(Dora, composition française)

Un total possible de 31 catégories pouvait être utilisé. Cependant, les catégories qui n'apparaissaient que peu souvent ont été éliminées des analyses quantitatives. Le rejet de catégories était basé sur le critère établi par Cumming (1988). Selon ce critère, une catégorie n'apparaissant pas du tout dans la moitié des protocoles et apparaissant moins de dix pour cent dans la plupart des autres protocoles était rejetée. Par conséquent, 11 des 31 catégories de la grille 2 ont été conservées pour les analyses quantitatives. Il s'agit des catégories suivantes:

Configurations simples
– Langue
– Organisation
– Contenu
– Procédé

Configurations doubles
– Langue/contenu
– Organisation/contenu
– Procédé/contenu
– Procédé/langue
– Procédé/organisation

Configurations triples
– Organisation/contenu/procédé
– Langue/contenu/procédé

Les résultats quant à l'utilisation des 11 catégories seront maintenant présentées. Ils seront suivis par les résultats portant sur le regroupement des catégories faisant référence à chacun des quatre aspects (*langue, organisation, contenu, procédé*).

La catégorie sur laquelle tous les sous-groupes portent le plus leur attention est la configuration simple *contenu*. En moyenne, 26% des décisions de tous les participants portent, en effet, uniquement sur le *contenu*. Voici un exemple qui illustre l'utilisation de la catégorie *contenu*.

> *Contenu*
> #What do I wanna say? I wanna say that too much television isn't good because it takes away from other things that you could be doing. However...#
> (Adrienne, composition française)

Il est à noter que dans trois des sous-groupes, la catégorie *contenu* a une nette priorité sur les catégories qui la suivent (de 6,5 à 12%). Ce n'est que chez les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible et la compétence globale en L2 est forte que la catégorie *contenu* est suivie de très près par la catégorie *langue/contenu* qui englobe aussi l'aspect *contenu*.

Les quatre sous-groupes portent peu d'attention à la catégorie *organisation*, soit comme configuration simple (en moyenne 3% des décisions) au sein d'une configuration double (en moyenne 6% des décisions) ou triple (en moyenne 2% des décisions).

Les cinq catégories les plus utilisées en L2 par les quatre sous-groupes sont les suivantes:

Configuration simples
– langue
– contenu
– procédé

Configurations doubles
– langue/ contenu

Configurations triples
– langue/ contenu/ procédé

Il est à remarquer que la configuration triple *langue/contenu/procédé* n'est utilisée de façon très fréquente que par les deux sous-groupes comprenant des scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort. Voici deux exemples tirés de chacun de ces sous-groupes:

Langue/contenu/procédé
#I'm just gonna look up 'numerous'. I'm not sure how to say it in French.#
(Benjamin, composition française)

Langue/contenu/procédé
Nous avons pu mieux comprendre la... #seriousness#... comment est-ce qu'on dit ça en français?... la... #Just looking up.# (Consulte le dictionnaire.)
(Daphne, composition française)

Le nombre d'occurrences des 11 catégories a été relevé pour chacun des quatre sous-groupes. Les distributions de fréquences de ces 11 catégories pour chacun des sous-groupes apparaissent dans les tableaux 5 à 8.

Dans le but de relever les différences significatives dans les catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les différents sous-groupes, une analyse de khi-deux a été effectuée pour chacune de ces catégories. Il s'agissait de comparaisons planifiées de proportions[4].

Lorsque les sujets ayant une compétence globale en L2 faible sont comparés aux sujets ayant une compétence globale en L2 forte, peu de différences ressortent quant à l'attention portée aux diverses catégories.

Cependant, si l'on regroupe les participants selon leur savoir-écrire en L1, il est possible de constater certains faits. Lorsqu'on les compare aux scripteurs faibles en L1, les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort portent moins d'attention aux catégories *langue* et *langue/contenu* mais portent plus d'attention aux catégories *procédé/contenu*, *procédé/langue* ainsi que *langue/contenu/procédé*. Des exemples de ces cinq catégories apparaissent ci-dessous. Les deux premiers exemples sont tirés des protocoles verbaux de

[4] Pour plus de détails sur les comparaisons planifiées de proportions effectuées, voir le plan de l'analyse statistique.

scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible alors que les trois autres ont été produits par des scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort.

> *Langue*
> J'ai oublié quelle sorte de «ça» de commencer votre sentence avec. Est-ce que c'est 'c' cédille ou le 's'?
> (Christopher, composition française)
>
> *Langue/contenu*
> #I don't know... "Ethiopia"... I don't know "Ethiopia". I don't know if that's in French... How do you say it?# "Ethiopie" #probably#.
> (Alexander, composition française)
>
> *Procédé/contenu*
> #I'm just gonna look and see if there's anything else to add.#
> (Benjamin, composition française)
>
> *Procédé/langue*
> #I was just checking to see that# «planète» #was feminine so# «générale» has an 'e'.#
> (Dora, composition française)
>
> *Langue/contenu/procédé*
> O.K., «Par conséquence, on risque d'oublier... d'oublier...» #I guess I'm gonna look up 'benefits' in French now. I'm just looking up a word in French... 'benefits'. I don't really know how to say it in French or how to go about saying it in French.#
> (Deborah, composition française)

Il est possible de constater la différence dans l'attention portée à ces cinq catégories à l'aide des tableaux 9 et 10, qui présentent les distributions de fréquences pour tous les sujets dont le savoir-écrire en L1 est faible et pour tous les sujets dont le savoir-écrire en L1 est fort.

Bien qu'il existe des différences quant à l'attention portée aux catégories *langue*, *langue/contenu*, *procédé/contenu*, *procédé/langue* ainsi que *langue/contenu/procédé* par les deux groupes, l'analyse de khi-deux révèle qu'elles ne sont pas significatives.

TABLEAU 5
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 faible
et une compétence globale en L2 faible
pendant la rédaction de la composition française (n=5)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	68	19,2
ORGANISATION	7	2,0
CONTENU	92	25,9
PROCÉDÉ	46	12,9
LANGUE/CONTENU	57	16,1
ORGANISATION/CONTENU	12	3,4
PROCÉDÉ/CONTENU	22	6,2
PROCÉDÉ/LANGUE	14	3,9
PROCÉDÉ/ORGANISATION	12	3,4
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	6	1,7
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	19	5,3

TABLEAU 6
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 fort
et une compétence globale en L2 faible
pendant la rédaction de la composition française (n=2)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	19	10,2
ORGANISATION	5	2,7
CONTENU	42	22,6
PROCÉDÉ	23	12,4
LANGUE/CONTENU	30	16,1
ORGANISATION/CONTENU	6	3,2
PROCÉDÉ/CONTENU	9	4,8
PROCÉDÉ/LANGUE	15	8,1
PROCÉDÉ/ORGANISATION	14	7,5
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	4	2,2
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	19	10,2

TABLEAU 7
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 faible
et une compétence globale en L2 forte
pendant la rédaction de la composition française (n=4)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	55	23.2
ORGANISATION	11	4.6
CONTENU	64	27.0
PROCÉDÉ	20	8.5
LANGUE/CONTENU	60	25.3
ORGANISATION/CONTENU	3	1.3
PROCÉDÉ/CONTENU	4	1.7
PROCÉDÉ/LANGUE	6	2.5
PROCÉDÉ/ORGANISATION	1	0.4
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	0	0.0
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	13	5.5

TABLEAU 8
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 fort
et une compétence globale en L2 forte
pendant la rédaction de la composition française (n=6)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	88	14.1
ORGANISATION	15	2.4
CONTENU	162	26.0
PROCÉDÉ	51	8.2
LANGUE/CONTENU	88	14.1
ORGANISATION/CONTENU	20	3.2
PROCÉDÉ/CONTENU	60	9.6
PROCÉDÉ/LANGUE	41	6.6
PROCÉDÉ/ORGANISATION	17	2.7
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	20	3.2
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	62	9.9

TABLEAU 9
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par tous les sujets
ayant un savoir-écrire en L1 faible
pendant la rédaction de la composition française (n=9)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	123	20.8
ORGANISATION	18	3.0
CONTENU	156	26.4
PROCÉDÉ	66	11.1
LANGUE/CONTENU	117	19.8
ORGANISATION/CONTENU	15	2.5
PROCÉDÉ/CONTENU	26	4.4
PROCÉDÉ/LANGUE	20	3.4
PROCÉDÉ/ORGANISATION	13	2.2
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	6	1.0
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	32	5.4

TABLEAU 10
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par tous les sujet
ayant un savoir-écrire en L1 fort
pendant la rédaction de la composition française (n=8)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	107	13.2
ORGANISATION	20	2.5
CONTENU	204	25.2
PROCÉDÉ	74	9.1
LANGUE/CONTENU	118	14.6
ORGANISATION/CONTENU	26	3.2
PROCÉDÉ/CONTENU	69	8.5
PROCÉDÉ/LANGUE	56	6.9
PROCÉDÉ/ORGANISATION	31	3.8
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	24	3.0
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	81	10.0

REGROUPEMENT DES CATÉGORIES

Dans son étude, Cumming a regroupé les catégories portant sur les mêmes aspects de l'acte d'écrire afin de former des pourcentages cumulatifs. Dans le but de comparer les données recueillies pour la présente étude avec celles de l'étude de Cumming, la même technique a été utilisée. Par conséquent, pour cette analyse, toutes les catégories faisant référence à chacun de ces quatre aspects ont été regroupées de la façon suivante:

Langue
- Langue
- Langue/contenu
- Procédé/langue
- Langue/contenu/procédé

Organisation
- Organisation
- Organisation/contenu
- Procédé/organisation
- Organisation/contenu/procédé

Contenu
- Contenu
- Langue/contenu
- Organisation/contenu
- Procédé/contenu
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé

Procédé
- Procédé
- Procédé/contenu
- Procédé/langue
- Procédé/organisation
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé

Il est à noter que la catégorie *intention* a été rejetée des analyses quantitatives parce qu'elle n'a été mentionnée que peu de fois. Cette catégorie avait été rejetée par Cumming (1988) pour les mêmes raisons.

Les pourcentages cumulatifs de ces quatre grands regroupements pour chacun des sous-groupes apparaissent dans le tableau 11. Étant donné que plusieurs catégories faisaient partie de différentes configurations, les valeurs représentent des pourcentages cumulatifs qui se chevauchent. C'est pour cette raison que la somme des pourcentages apparaissant dans le tableau 11 dépasse cent pour cent pour chacun des sous-groupes. Dans le but de faciliter la comparaison des quatre sous-groupes, les figures 10 à 13 présentent les données du tableau 11 sous forme de diagrammes à rectangles où les quatre regroupements de catégories (*langue*, *organisation*, *contenu* et *procédé*) sont traités séparément.

TABLEAU 11
Composition française:
Pourcentages cumulatifs des aspects de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction

Aspects	Tous les sujets (max=1402)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (max=358)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (max=186)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (max=237)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (max=624)
	%	%	%	%	%
LANGUE	46.7	44.5	44.6	56.5	44.7
ORGANISATION	10.8	10.5	15.6	6.3	11.5
CONTENU	62.4	58.6	59.1	60.8	66.0
PROCÉDÉ	35.5	33.4	45.2	18.6	40.2

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

Il semble ressortir des regroupements de catégories que l'aspect qui retient le plus l'attention des participants de tous les groupes pendant la rédaction est le *contenu*. Les pourcentages des décisions se retrouvant dans cette catégorie s'étendent de 58,6 à 66,0%. Ces pourcentages indiquent que les participants se sont penchés sur le *contenu* dans la moitié, sinon les deux-tiers des décisions prises pendant la rédaction.

Par ordre d'importance, les aspects qui ont mérité l'attention des participants pendant la rédaction sont, outre le *contenu*, la *langue*, le *procédé* et l'*organisation*. Les pourcentages des décisions dans lesquels les participants se sont penchées sur la *langue* variaient de 44,5 à 56,5%. De 18,6 à 45,2% des décisions portaient sur le *procédé* et 6,3 à 15,6% portaient sur l'*organisation*. Des exemples de l'emploi de ces catégories en L2 apparaissent ci-dessous.

> *Contenu*
> #O.K., then I'm trying to... I'm thinking of... like reasons why television isn't productive... like why it's a negative influence, so... O.K....#
> (Denise, composition française)

Langue
Sans que vous le savez... sans que vous le sache?... savez... je pense.
(Christopher, composition française)

Procédé
#I'm just rereading.#
(Anthony, composition française)

Organisation
#Just have to tie in my three points.#
(Daphne, composition française)

Les données du tableau 11 sont présentées sous forme de diagrammes à rectangles afin de faciliter la comparaison entre les quatre sous-groupes. La figure 10 présente les données se rapportant à l'aspect *langue*. Les figures 11, 12 et 13 se rapportent respectivement aux aspects *organisation*, *contenu* et *procédé*. Les analyses de khi-deux ont été effectuées pour chaque regroupement. Les différences significatives qui sont ressorties seront communiquées dans la partie qui suit.

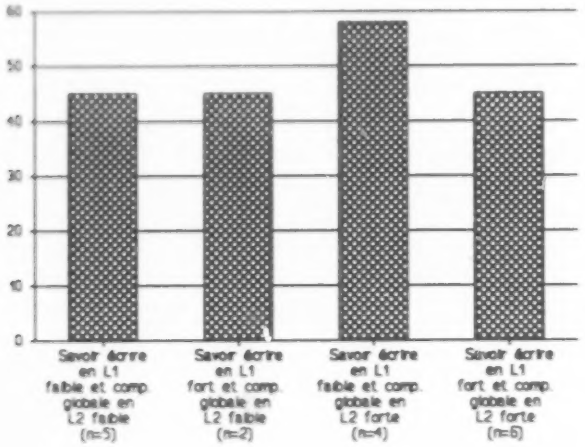

FIGURE 10

Composition française:
pourcentage de l'attention portée à l'aspect *langue* par chacun des sous-groupes

Une comparaison des quatre sous-groupes quant à l'attention portée à l'aspect *langue* montre que l'un des sous-groupes se démarque des autres sous-groupes. Il s'agit du groupe composé de scripteurs ayant un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 forte. L'analyse de khi-deux indique toutefois que cette différence n'est pas significative.

Pour ce qui est de l'*organisation*, la figure 11 montre que les deux sous-groupes qui prédominent sont ceux composés de scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort. À niveau de compétence globale en L2 équivalent, les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort portent plus fréquemment d'attention à l'*organisation* dans leurs décisions. C'est également ce qui ressort de l'étude de Cumming. L'analyse de khi-deux, ne démontre pas de différence significative.

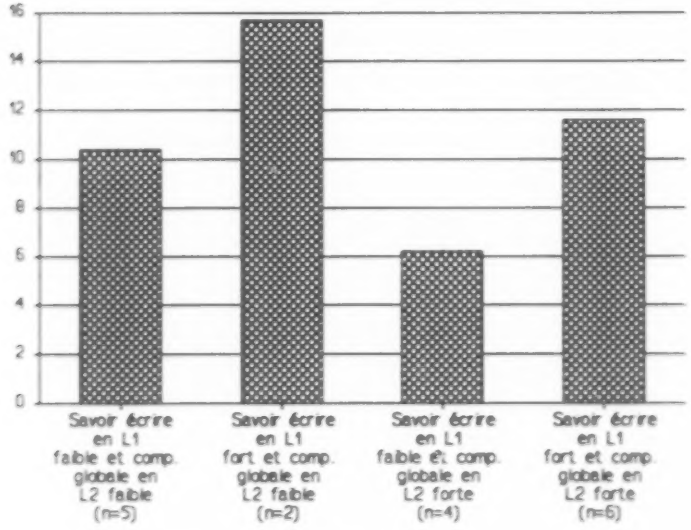

FIGURE 11

Composition française:
pourcentage de l'attention portée à l'aspect *organisation*
par chacun des sous-groupes

En ce qui a trait à l'aspect *contenu*, l'analyse de khi-deux montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes. La figure 12 permet de constater que la proportion des décisions relevant de l'aspect *contenu* est semblable chez les quatre sous-groupes, ce qui se retrouve aussi dans l'étude de Cumming. Dans le cadre de la présente étude, le groupe qui dépasse légèrement les autres est celui formé de scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort et la compétence globale en L2 est forte.

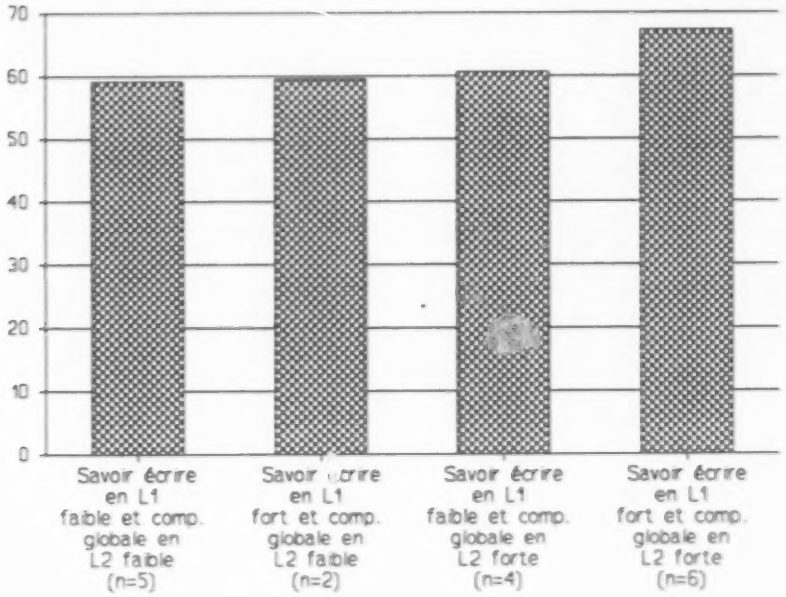

FIGURE 12

Composition française:
pourcentage de l'attention portée à l'aspect *contenu*
par chacun des sous-groupes

En ce qui concerne l'attention portée au *procédé*, la figure 13 montre que les deux sous-groupes qui prédominent sont ceux composés de scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort. Lorsque

leur niveau de compétence globale en L2 est équivalent, les participants dont le savoir-écrire en L1 est fort accordent plus d'importance au *procédé* dans leur prise de décision. C'est également ce qui ressort des données de l'étude de Cumming (1988).

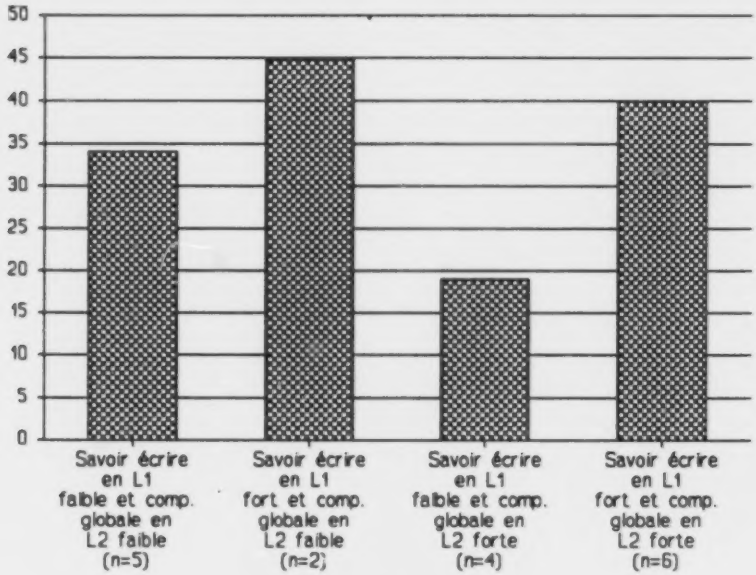

FIGURE 13

Composition française:
pourcentage de l'attention portée à l'aspect *procédé*
par chacun des sous-groupes

Comme la figure 13 permet de l'observer, les participants ayant un savoir-écrire en L1 fort et une compétence globale en L2 forte prennent une plus grande proportion de leurs décisions par rapport au *procédé* que les participants dont le savoir-écrire en L1 est faible et la compétence globale en L2 est forte. Étant donné les différences marquées entre ces deux sous-groupes, une analyse de khi-deux a été effectuée afin de comparer les proportions et de relever les différences significatives. L'analyse

de khi-deux montre que la différence entre les proportions des deux groupes est significative, X^2 (1)= 7,93, p<.005. Le même genre d'analyse de khi-deux a servi à comparer les proportions des autres sous-groupes, mais aucune différence significative n'a été relevée.

Il est possible de faire un lien entre les résultats obtenus par Cumming et ceux de la présente étude. Dans les deux cas, les aspects sur lesquels les scripteurs se penchent, au cours de la rédaction d'un texte argumentatif en anglais L2 (Cumming, 1988) et en français L2 (la présente étude), suivent exactement le même ordre, soit:

1. le contenu
2. la langue
3. le procédé
4. l'organisation

En guise d'illustration, le tableau 12 présente l'étendue des pourcentages pour les quatre regroupements de catégories dans l'étude de Cumming (1988) et dans la présente étude.

TABLEAU 12
Rédaction d'un texte argumentatif en L2:
étendue des pourcentages pour les quatre aspects de l'acte d'écrire

Aspects de l'acte d'écrire	Étendue des pourcentages pour tous les participants	
	Étude de Cumming (1988) Rédaction en anglais L2 (n=23)	Présente étude Rédaction en français L2 (n=17)
1. Contenu	de 81 à 87%	de 59 à 66%
2. Langue	de 30 à 53%	de 45 à 57%
3. Procédé	de 18 à 28%	de 19 à 45%
4. Organisation	de 12 à 21%	de 6 à 16%

Note: Les pourcentages ont été arrondis.

Le tableau 12 met en évidence la grande similarité entre les résultats de l'étude de Cumming (1988) et ceux de la présente étude. La forte proportion de décisions relevant du *contenu* prises par les

participants de l'étude de Cumming, comparativement à ceux de la présente étude, est cependant à remarquer. Il est possible de supposer que cela est dû en grande partie au genre de texte rédigé par les participants des deux études (texte argumentatif).

Complexité des décisions

La complexité des décisions prises par les participants a aussi été prise en considération. Par complexité, on entend le nombre plus ou moins grand d'aspects dont un participant fait mention dans ses décisions. Afin d'illustrer l'utilisation des décisions simples et complexes en L2, des exemples de contextes dans lesquels les participants ont pris des décisions simple (1 aspect), double (2 aspects) et triple (3 aspects) sont donnés ci-dessous:

DÉCISION SIMPLE

Langue
«La télévision fournit» #maybe it's# «fournissent»... #I'll put# «fournissent» ... I'm not sure.
(Alexander, composition française)

DÉCISIONS COMPLEXES

Double: *Procédé/Langue*
#I'm gonna look up and see if it's masculine or feminine.#
(Consulte le dictionnaire)
(Claire, composition française)

Triple: *Organisation/contenu/procédé*
#I wanna say like... shut out other people and leave other things. I'm just gonna write that. "Shut out other people. Leave other things" so they can see their T.V. I'm not writing this in the main body. I'm just gonna write this on the side.
(Benjamin, composition française)

Le pourcentage des décisions simples et complexes a été calculé proportionnellement au nombre total de décisions par protocole. La majorité des décisions prises par les participants faisait mention d'un seul aspect ou de deux aspects de l'acte

d'écrire. Peu de participants prenaient des décisions touchant à trois aspects. C'est pourquoi, dans le cas des décisions complexes, les décisions faisant appel à deux ou trois aspects ont été combinées. Le tableau 13 présente les moyennes par groupes pour la complexité des décisions prises pendant la rédaction de la composition en L2.

TABLEAU 13
Complexité des décisions: pourcentage des quatre sous-groupes pour la composition en L2

Décisions	Tous les sujets (max=1402)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (max=355)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (max=186)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (max=237)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (max=624)
	%	%	%	%	%
Simples	54,8	60,0	47,9	63,3	50,7
Complexes	45,2	40,0	52,1	36,7	49,3

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

Les pourcentages des quatre sous-groupes, quant à la complexité des décisions prises pendant la rédaction en L2, mettent en relief une différence entre l'utilisation de décisions simples et complexes. Bien que tous les groupes aient utilisé des décisions simples et complexes, la proportion de chaque type de décisions a surtout varié en fonction du savoir-écrire en L1 des participants et peu en fonction de la compétence globale en L2. En effet, pour ce qui est de l'utilisation de décisions simples, ce sont les deux groupes formés de scripteurs faibles en L1 qui dominent. L'inverse se produit toutefois dans le cas de l'utilisation de décisions complexes. Ce sont les deux groupes formés de scripteurs forts en L1 qui utilisent la plus grande proportion de décisions complexes. En effet, 52,1% des décisions prises par les scripteurs forts en L1 dont la compétence en L2 est faible sont complexes. Par ailleurs, les scripteurs qui sont forts en L1 et dont la compétence en L2 est forte prennent des déci-

sions complexes dans 49,3% des cas. Cette différence apparaît de façon encore plus évidente lorsque tous les participants sont regroupés en fonction de leur savoir-écrire en L1, comme le montre le tableau 14.

TABLEAU 14
Complexité des décisions ans la composition en L2: pourcentages selon le savoir-écrire en L1

Décisions	Savoir-écrire en L1 faible (max=592)	Savoir-écrire en L1 fort (max=810)
	%	%
Simples	61,3	50,0
Complexes	38,7	50,0

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

D'après les résultats apparaissant dans le tableau 14, il est possible de constater que les scripteurs faibles en L1 sont ceux qui prennent le plus de décisions simples (en moyenne 61,3%), peu importe leur niveau de compétence globale en L2, comparativement aux scripteurs forts (en moyenne 50%). Pour ce qui est des décisions complexes, ce sont les scripteurs forts en L1 qui prédominent. Ces derniers prennent des décisions complexes dans 50% des cas au cours de la rédaction de la composition en L2. Par contre, 37,8% des décisions prises par les scripteurs faibles en L1 pendant la rédaction de la composition en L2 sont complexes. Les différences ne sont pas aussi marquées lorsque l'on compare les participants dont la compétence globale en L2 est faible avec ceux dont la compétence globale en L2 est forte.

Bilan des résultats obtenus pour la question de recherche 2

À la lumière des résultats obtenus pour la question de recherche 2, il a été possible de relever un certain nombre de caractéristiques partagées par tous les groupes de participants de la

présente étude quant aux prises de décision lors du processus d'écriture en L2. Tous les groupes de participants se sont concentrés de façon très marquée sur le *contenu*. Les trois autres aspects sur lesquels les participants ont porté leur attention ont été, par ordre d'importance, la *langue*, le *procédé* et l'*organisation*. De plus, les participants de la présente étude n'ont pas mentionné l'*intention* lors de la rédaction du texte en L2.

Il a en outre été possible de constater que, lorsque les participants ayant une compétence globale en L2 faible sont comparés aux participants ayant une compétence globale en L2 forte, peu de différences apparaissent quant à l'attention portée aux différents aspects de l'acte d'écrire.

Par contre, une comparaison des participants ayant un savoir-écrire en L1 faible et des participants ayant un savoir-écrire en L1 fort fait ressortir certaines différences. Tout d'abord, on constate que les scripteurs forts en L1 prennent, en moyenne, plus de décisions que les scripteurs faibles en L1 lors de la rédaction de leur composition en L2.

La proportion de chaque type de décisions a surtout varié en fonction du savoir-écrire en L1 des participants et a peu varié en fonction de la compétence globale en L2. Ainsi, les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible ont porté plus d'attention à la *langue* que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort. L'extrait du protocole de Claudia (savoir-écrire en L1 faible) qui apparaît ci-dessous vise à illustrer à quel point cette participante est préoccupée par l'aspect *langue* dans sa prise de décision.

EXTRAIT DU PROTOCOLE VERBAL DE CLAUDIA
COMPOSITION EN L2

45 "(...) une misconception du réalité." Je pense que c'est "du".

46 "(...) #misconception#". I don't know. Est-ce que c'est un mot? "misconception", est-ce que
47 c'est un mot français? (Consulte le dictionnaire)

48 "Une opinion fausse" O.K., ce n'est pas "une misconception". (Efface 'misconception'.)
(Continue à consulter la définition de #misconception#.)

49 "Une idée fausse"... peut-être... Je ne sais pas si "méprise" est le mot que je... que je regarde.
50 (Lit la définition de #misconception#.)

51 "est une méprise... une méprise"... #a misunderstanding of reality#... "une idée fausse (...)."

52 "Sans les conseils des parents, ils peuvent" ... peuvent... 'ils' peuvent... " Les effets... ils
53 (Prononce le 's'.) peuvent faire...

54 Il y a deux autres problèmes psychologiques. L'influence sexiste... le language...

55 Je vais dire quelque chose um... si c'est... un peu... "Les enfants... Les enfants pensent ce
56 qu'ils voient... ce qu'ils voient...ce qu'ils..." #I guess that's it.#

57 Je regarde pour #watch#. "Regarde" c'est "regarde" mais est-ce que c'est bon...? Du bon
58 français? #I don't know.# (Consulte le dictionnaire.)

59 "#Watch#"? Non. "Montre"? Non. "#Watch#"... "Garde...garde du télévision"? ...#Match#...
60 "#Watch#"... #event... T.V.... um... this is being here. Event, match, program.# "Observe"?
61 "Observe la #T.V.#"? "Surveiller"?... um... "Surveiller la #T.V.#"? "#Watch T.V.#"...
62 "Surveiller"... "surveiller la télé"? #I guess that's right.#

63 "Regarder" Non. "Regarder... observer... surveiller... regarder...en regardant la télé" O.K.

64 "Les enfants consacre trop de temps en regardant la télé." Qu'est-ce que ça dit ici? (Relit la
65 question.). "Devant la télévision."

66 "Il y a des problèmes d'obésité, de manque d'exercices." #That's related to that.

67 O.K., "programmes"... trouver les choses qui sont mal. Les "violence, sexisme, mauvais
68 langage"... qu'est-ce que c'est le mot pour ça?

69 "Mauvais langage... #bad language#". What is it called?

70 I forget I can't remember. (En parlant de la traduction de 'bad language'.)

71 "(...) idée fausse du réalité." O.K., point.

72 "Les enfants pensent que les programmes au télé est bon et c'est acceptable..." pas "accepté". "Par
73 exemple #wrestling#." C'est quoi en français #wrestling#? C'est la même chose? #W.W.F.# Je
74 pense que c'est la même chose... c'est un programme anglais alors c'est O.K., je pense.

75 O.K., quoi d'autres est-ce que je peux dire? O.K....

76 O.K., j'ai pensé... j'ai dit des choses mal avec la télé. Maintenant je vais dire qu'ils peut va
77 consacrer le temps à faire des autres choses plus productives comme... O.K. (Continue à rédiger.)

Il est possible de constater que Claudia n'a pas de vision globale du texte qu'elle est en train de produire. Elle cherche constamment le mot juste, s'interroge sans nécessairement trouver de moyen de se sortir de l'impasse lexical dans laquelle elle se trouve. Cette façon de faire apparaît tout au long de son protocole verbal qui se trouve en entier dans l'appendice F.

Les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort, en plus de consacrer plus d'attention à l'*organisation* ainsi qu'au *contenu*, se sont démarqués particulièrement par la proportion de

leurs décisions portant sur le *procédé*. L'attention portée à l'aspect *procédé* a de plus permis d'observer que les scripteurs forts en L1 de cette étude ont tendance à jumeler cette catégorie aux aspects *langue, contenu* et *langue/contenu* plus souvent que les scripteurs faibles en L1.

Les scripteurs faibles en L1 de la présente étude ont plus souvent tendance à se pencher sur un seul aspect de l'acte d'écrire (décision simple) que les scripteurs forts en L1. Ces derniers portent, quant à eux, leur attention sur plusieurs aspects de l'acte d'écrire (décisions complexes) plus souvent que les scripteurs faibles en L1 durant la rédaction de la composition en L2. Ceci est bien illustré par l'extrait du protocole de Claudia vu précédemment (savoir-écrire en L1 faible) et celui de Dora (savoir-écrire en L1 fort) qui apparaît ci-dessous.

EXTRAIT DU PROTOCOLE VERBAL DE DORA
COMPOSITION EN L2

#O.K., I think I'm probably just gonna write two paragraphs. There might be like... there might be more than two body paragraphs but there's only gonna be two things that I'm basically gonna be... my two arguments to support my thesis... are gonna be the two that were written in the question. It's easier that way and then... my conclusion, I'm just gonna say like...# à cause de #Two things that we're talking about# #blablabla#

#I'm gonna change my thesis 'cause it's so bad. I just don't know what I'm gonna say.#

#I don't really care if I write... I guess I'll write in pen... with all these spaces I'll just have to change things, too.#

#O.K., so I'm gonna put a title on this, I guess.#

#So, I just made a title there. O.K. then it'll just be like "l'influence..."... O.K.#

#I wanna change my first sentence 'cause it's not really very interesting. I wanted to have a catchy sort of first sentence that really like captivates people's attention so they want to actually read the rest of it. I don't wanna have something really boring. Especially if it goes on. It's gonna be like... really boring. I don't wanna read it but I don't really know what I'm gonna put. I've got "La télévision joue un grand rôle dans notre vie quotidien" but that sentence is really boring.#

#I'll just leave it like that...#

#I'll leave the grammar stuff 'til later. I know I'm gonna make a lot of mistakes. I'm not gonna worry about it now.#

#O.K., I've got "Plusieures heures par jour sont utilisées pour regarder la télévision" but I think I'll add to that and I'll say "La majorité des pers... la majorité des gens" Now ...#

#Ah, my verbs, I think I forgot them all. I know how to say them but I don't think I know how to write them.#

97 #O.K., I wanna add this "qui regardent la télévision plusieurs heures par jour". I have to
98 figure out how to stick this altogether.#

99 #Right now, I'm sort of like recopying what I have written in my rough copy but I'm trying
100 to fix it up at the same time and make it sound better.#

Il est possible de constater que Dora se penche fréquemment sur plusieurs aspects aspects de l'acte d'écrire lors de la prise de décision. Elle porte son attention sur le *contenu* et l'*organisation* (lignes 76 et 77) ou sur le *procédé*, le *contenu* et l'*intention* (lignes 85 à 89) pour donner quelques exemples. Afin de situer l'extrait dans son contexte, le protocole de Dora apparaît en entier dans l'appendice G.

Interprétation des résultats

En réponse à la question de recherche 2, il est possible de dire que, chez le groupe de diplômés d'immersion de cette étude, les prises de décision lors du processus d'écriture en L2 ont surtout varié en fonction du niveau de savoir-écrire en L1 des participants et a peu varié en fonction de leur niveau de compétence globale en L2.

Le grand nombre de décisions prises par les scripteurs forts porte à croire que ces derniers semblent être plus critiques face à leur texte, s'interrogent plus et ont un processus plus récursif que les scripteurs faibles pour qui, dans la majorité des cas, le processus semble être plutôt linéaire. La récursivité du processus des scripteurs forts de cette étude confirme ce qui a été mentionné dans la recension des écrits. Une de ces études est celle de Zamel (1983), dont voici un extrait:

> Thus, one of the major findings of this study was the extent to which ESL advanced writers understood that composing involves the constant interplay of thinking, writing and rewriting. (p.172)

Une proportion particulièrement élevée des décisions prises par les scripteurs forts en L1 de la présente étude porte sur le

procédé. On se rappellera que les décisions concernant le *procédé* ont trait à la façon de s'y prendre pour réaliser le texte. Les *procédé* utilisés par les scripteurs forts en L1 comprennent, par exemple, la prise de notes, la vérification, la recherche dans le dictionnaire, la lecture, la modification d'une partie du texte, le passage d'une langue à l'autre, etc. Les scripteurs prenant un nombre important de décisions dans lesquelles apparaît le *procédé* montrent qu'ils se posent des questions sur le texte et utilisent des moyens qui leur permettent d'y répondre. C'est ce qui semble se produire chez les scripteurs forts en L1 qui rédigent en L2.

Par conséquent, un scripteur faible en L1 qui s'interroge, par exemple, sur l'orthographe d'un mot en L2, aura tendance, d'après ce qui a été relevé dans les protocoles de cette étude, à se poser la question mais à écrire le mot sans être certain de l'exactitude de son orthographe. En contrepartie, un scripteur fort en L1 qui s'interroge sur le même mot aura recours à un *procédé* dans le but de trouver l'orthographe correcte (par exemple: recherche dans le dictionnaire, note dans la marge comme aide-mémoire, etc.). Ce scripteur prendra ainsi une décision double (*procédé/langue*) par opposition à une décision simple (*langue*) comme le ferait un scripteur faible.

Les constatations sur la complexité dans la prise de décision corroborent les résultats de l'étude de Cumming et, de plus, correspondent à une des affirmations qu'il a faite suite aux résultats obtenus dans son étude. En effet, celui-ci a affirmé que la capacité de se pencher sur plus d'un aspect de l'acte d'écrire, lors de la rédaction en L2, augmente avec le niveau de savoir-écrire en L1 (1988, 168).

Le fait que l'attention portée à l'aspect *contenu* prédomine chez les participants de la présente étude correspond également à l'une des affirmations de Cumming (1988, p.168) au sujet de l'attention portée aux aspects de l'acte d'écrire pendant la prise de décision en L2. Cumming avance que, peu importe le niveau de savoir-écrire en L1 ou de compétence globale en L2, tous les groupes consacrent une plus grande partie de leur attention au *contenu* dans leur prise de décision pendant la composition en L2.

Quant aux autres aspects, les groupes de l'étude de Cumming (1988) ont porté leur attention sur la *langue*, l'*organisation* et le *procédé* alors qu'ils rédigeaient un texte argumentatif en anglais L2, dans le même ordre d'importance que les groupes de la présente étude. Il semble donc que les priorités soient les mêmes pour l'échantillon de Cumming (composé de francophones) que pour celui de la présente étude (composé d'anglophones) au moment de produire un texte argumentatif en L2.

L'absence de la catégorie *intention* dans les protocoles de la présente étude montre que les participants n'ont fait état de leur désir d'atteindre un objectif par le biais de l'écriture (par exemple: convaincre le lecteur, prouver un fait, etc.) durant la rédaction d'un texte argumentatif en L2. La même situation s'est produite dans l'étude de Cumming (1988). On peut supposer que ce désir d'atteindre un objectif est négligé en L2 puisque le scripteur est aux prises avec des questions langagières qui occupent une grande partie de son attention.

C. QUESTION DE RECHERCHE 3

Est-ce que les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 des diplômés d'immersion diffèrent de leurs prises de décision lors du processus d'écriture en L2?

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présente question a pour but de comparer les prises de décision des diplômés d'immersion lors du processus d'écriture en L1 avec leurs prises de décision lors du processus d'écriture en L2. En faisant ce lien, plusieurs questions viennent à l'esprit. Est-ce que les diplômés d'immersion française prennent un plus grand nombre de décisions lorsqu'ils rédigent en L1 que lorsqu'ils rédigent en L2? Font-ils référence aux mêmes catégories lorsqu'ils rédigent en L1 et en L2? Est-ce que ces catégories reviennent avec la même fréquence? Y a-t-il corrélation entre l'attention portée aux différentes

catégories en L1 et en L2? Lorsque les catégories portant sur les mêmes aspects de l'acte d'écrire sont regroupées, y a-t-il des différences ou des similitudes entre les résultats obtenus en L1 et ceux obtenus en L2? Est-ce que la complexité des décisions est semblable en L1 et en L2?

Nombre de décisions

En vue de répondre à la question portant sur le nombre de décisions prises en L1 et en L2, les énoncés de chaque protocole ont été dénombrés. Le nombre moyen de décisions a ensuite été calculé pour chacun des sous-groupes. C'est ce que rapporte le tableau 15.

TABLEAU 15
Nombre moyen de décisions par sous-groupes en L1 et en L2

	Tous les sujets (n=17)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (n=5)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (n=2)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (n=4)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (n=6)
L1	68	44	79	63	89
L2	83	71	93	59	104

Comme il est possible de le constater, les participants prennent, en moyenne, plus de décisions lorsqu'ils rédigent leur composition en L2 qu'en L1. En moyenne, 68 décisions sont prises en L1 comparativement à 83 en L2. La compétence globale en L2 ne semble pas jouer un rôle déterminant quant au nombre de décisions prises pendant la rédaction des compositions en L1 et en L2. On constate plutôt que les deux sous-groupes formés de scripteurs forts en L1 prennent plus de décisions que ceux formés de scripteurs faibles en L1, non seulement au moment de la rédaction de la composition en L1, mais aussi en L2. C'est aussi ce qui ressort du tableau 16, qui présente le nombre moyen de décisions prises pendant la rédaction en L1 et en L2, lorsque les participants sont regroupés selon le niveau de savoir-écrire.

TABLEAU 16
Nombre moyen de décisions prises en L1 et en L2 selon le niveau de savoir-écrire en L1

	Savoir-écrire en L1 faible (n=8)	Savoir-écrire en L1 fort (n=8)
L1	54	84
L2	65	98

FRÉQUENCE DES CATÉGORIES

Afin de savoir si les diplômés d'immersion font référence aux mêmes catégories pendant la rédaction en L1 que pendant la rédaction en L2, les énoncés composant les protocoles verbaux produits lorsqu'ils rédigeaient la composition anglaise ont été codés au moyen de la grille 2 (voir en appendice). Cette démarche a aussi permis de comparer la fréquence d'utilisation en L1 et en L2. Ainsi, chaque énoncé a été codé en fonction de la catégorie de l'acte d'écrire dont le scripteur faisait mention. Tout comme dans la partie traitant de la question de recherche 2, il pouvait s'agir d'une configuration simple, double, triple, quadruple ou quintuple.

Sur les 31 catégories de la grille 2 pouvant être utilisées, douze d'entre elles ont été conservées à cause des critères décrits précédemment. Si une catégorie n'apparaissait pas du tout dans la moitié des protocoles et dans moins de dix pour cent dans la plupart des autres protocoles, elle était rejetée. Les douze catégories dont il est question sont les suivantes:

Configurations simples
- Langue
- Organisation
- Contenu
- Procédé

Configurations doubles
- Langue/contenu
- Organisation/contenu
- Procédé/contenu
- Procédé/langue
- Procédé/organisation

Configurations triples
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé
- Contenu/intention/procédé

Aux onze catégories utilisées en L2 s'ajoute la configuration triple *contenu/intention/procédé*. Il est à noter qu'il s'agit de la seule configuration comprenant la catégorie *intention* et que cette catégorie était absente des protocoles verbaux produits durant la rédaction de la composition en L2.

Les résultats quant à l'utilisation de ces 12 catégories seront maintenant présentés. Ils seront suivis des résultats portant sur le regroupement des catégories faisant référence à chacun des quatres aspects (*langue, organisation, contenu* et *procédé*).

La catégorie la plus utilisée par tous les groupes est, tout comme en L2, la configuration simple *contenu*. En moyenne, 32% des décisions portent uniquement sur le *contenu*. Il est à remarquer que dans les quatre sous-groupes, la catégorie *contenu* prédomine nettement par rapport aux autres catégories qui la suivent. Cette catégorie est utilisée de 12% à 33% plus fréquemment en L1 et de 6,5% à 12% en L2. L'exemple suivant illustre l'emploi de la catégorie *contenu*:

> *Contenu*
> And may interfere with their soc... social life but it doesn't really interfere with their ability to do homework. Most part-time jobs if they're really part-time, and by students going to school, usually, aren't that long anyways. Um... most people I know have jobs, they're around "3" hours after school and they don't do them quite that often either. So, I can't imagine people being tired. Eeee... what else?
> (Christopher, composition anglaise)

Tout comme en L2, il est à remarquer le peu d'attention portée à la catégorie *organisation*. Bien que les scripteurs portent un peu plus d'attention à la catégorie *organisation* en L1, celle-ci apparaît peu soit comme configuration simple (en

moyenne 5,4%), soit comme configuration double (en moyenne 5% des décisions) ou au sein d'une configuration triple (en moyenne 4% des décisions). Les cinq catégories qui prédominent en L1 sont les suivantes:

Configurations simples	*Configurations doubles*
– langue	– langue/contenu
– contenu	– procédé/contenu
– procédé	

Lorsque l'on compare les catégories qui prédominent en L1 et en L2, il est possible de constater que quatre d'entre elles sont les mêmes. Il s'agit des configurations simples *langue*, *contenu* et *procédé* de même que la configuration double *langue/contenu*.

Pour ce qui est des différences, la configuration double *procédé/contenu* est l'une des cinq catégories les plus utilisées en L1 alors qu'elle ne l'est pas en L2. Afin d'illustrer son utilisation en L1, les quatre citations suivantes sont des exemples de la configuration double *procédé/contenu* tirés d'un protocole de chacun des sous-groupes:

> **Configuration double:** *Procédé/contenu*
> Well, depending on what kind of job they have, they might be encouraged to further their education. So, I'll start a new sentence.
> (Adrienne, composition anglaise)
>
> I was kind of skimming through the whole thing... reading the part about distraction. So, I mentioned that it's like a distraction but it's not a real distraction. I mean it is something other than school but it isn't a distraction.
> (Benjamin, composition anglaise)
>
> O.K., now I talked about... I talked about oops... I think there's a difference between extracurricular activities and leisure time and I didn't put up here... for school, for leisure and family... I'll just make a little thing here (Écrit une note dans la marge.) and put extracurricular activities. This is gonna be way longer than a page.
> (Claudia, composition anglaise)

> "By organizing their time in such a way to allow for..." I guess it's better with "part-time job". I guess I don't need "homework". O.K., so I'll cross out "homework", there. (Deborah, composition anglaise)

Il est à noter qu'aucune configuration triple ne semble prédominer en L1. En effet, parmi les cinq catégories prédominantes, la configuration triple *langue/contenu/procédé* est absente en L1 alors qu'elle est présente en L2. Il est à noter que cette dernière catégorie a été grandement utilisée, en L2, par les scripteurs avec un savoir-écrire en L1 fort (en moyenne 10% des décisions) mais peu utilisée par eux en L1 (en moyenne 2,5% des décision). Les décisions illustrant la catégorie *langue/contenu/procédé* sont principalement des cas où le scripteur se concentre sur le sens d'un mot ou d'une expression qu'il connait en L1 et essaie de trouver la meilleure façon de rendre ce mot ou cette expression en L2 en s'aidant du dictionnaire.

Le nombre d'occurrences des douze catégories les plus utilisées a été relevé pour chacun des quatre sous-groupes. Les distributions de fréquences de ces douze catégories pour chacun des sous-groupes apparaissent dans les tableaux 17 à 20.

Afin de relever les différences significatives dans les catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les différents sous-groupes en L1 et en L2, une comparaison planifiée des proportions utilisées par chacun des sous-groupes en L1 et en L2 a été faite. Une analyse de khi-deux des proportions a été effectuée pour chacune des catégories.

Il a été possible de remarquer quelques tendances. Ainsi, certaines catégories ont été plus souvent mentionnées en L2 qu'en L1 par tous les sous-groupes. Il s'agit de trois catégories ayant comme élément l'aspect *langue*, soit les catégories *langue*, *langue/contenu* et *langue/contenu/procédé*. Un exemple de chacune de ces catégories a été relevé des protocoles verbaux produits pendant la rédaction de la composition en L2. Ils apparaissent ci-dessous.

Langue
#I put# «on peut» #is «O-N» not O-N-T# «on peut» is singular, O.K.#
(Alexander, composition française)

Langue/contenu
«Instrument» c'est masculin. Oui, «un instrument». «C'est un instrument». #I was just gonna say...# C'est un... c'est un instrument... 'utile'? «un... 'nécessaire'? Non».
(Claudia, composition française)

Langue/contenu/procédé
O.K., «Par conséquence, on risque d'oublier... d'oublier...» #I guess I'm gonna look up 'benefits' in French now. I'm just looking up a word in French... 'benefits'. I don't really know how to say it in French or how to go about saying it in French.
(Deborah, composition française)

TABLEAU 17
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets ayant un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 faible pendant la rédaction de la composition anglaise (n=5)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	30	13,7
ORGANISATION	9	4,1
CONTENU	79	36,1
PROCÉDÉ	14	6,4
LANGUE/CONTENU	23	10,5
ORGANISATION/CONTENU	9	4,1
PROCÉDÉ/CONTENU	23	10,5
PROCÉDÉ/LANGUE	8	3,7
PROCÉDÉ/ORGANISATION	6	2,7
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	7	3,2
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	5	2,3
CONTENU/INTENTION/PROCÉDÉ	6	2,7

TABLEAU 18
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 fort
et une compétence globale en L2 faible
pendant la rédaction de la composition anglaise (n=2)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	12	7,6
ORGANISATION	9	5,7
CONTENU	54	34,2
PROCÉDÉ	20	12,7
LANGUE/CONTENU	6	3,7
ORGANISATION/CONTENU	11	6,9
PROCÉDÉ/CONTENU	21	13,3
PROCÉDÉ/LANGUE	3	1,9
PROCÉDÉ/ORGANISATION	8	5,1
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	8	5,1
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	3	1,9
CONTENU/INTENTION/PROCÉDÉ	3	1,9

TABLEAU 19
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 faible
et une compétence globale en L2 forte
pendant la rédaction de la composition anglaise (n=4)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	26	10,3
ORGANISATION	14	5,6
CONTENU	109	43,4
PROCÉDÉ	16	6,4
LANGUE/CONTENU	23	9,2
ORGANISATION/CONTENU	14	5,6
PROCÉDÉ/CONTENU	20	7,9
PROCÉDÉ/LANGUE	7	2,8
PROCÉDÉ/ORGANISATION	4	1,6
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	9	3,6
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	3	1,2
CONTENU/INTENTION/PROCÉDÉ	6	2,4

TABLEAU 20
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les sujets
avec un savoir-écrire en L1 fort
et une compétence globale en L2 forte
pendant la rédaction de la composition anglaise (n=6)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	66	12,3
ORGANISATION	31	5,8
CONTENU	132	24,7
PROCÉDÉ	49	9,2
LANGUE/CONTENU	70	13,1
ORGANISATION/CONTENU	37	6,9
PROCÉDÉ/CONTENU	41	7,7
PROCÉDÉ/LANGUE	40	7,5
PROCÉDÉ/ORGANISATION	26	4,8
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	21	3,9
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	14	2,6
CONTENU/INTENTION/PROCÉDÉ	8	1,5

L'analyse de khi-deux montre que la seule différence significative se retrouve dans la catégorie *langue/contenu*, entre son utilisation en L1 et en L2, chez le sous-groupe composé de participants avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence en L2 faible, X^2 (1)= 7,77, p<.005 et ceux dont le savoir-écrire est faible et la compétence en L2 forte X^2 (1)= 7,51, p<.005. Par contre, tous les sous-groupes ont plus souvent fait mention en L1 qu'en L2 de deux catégories ayant comme élément l'aspect *organisation*, soit les catégories *organisation/contenu* et *organisation/contenu/procédé* lors de la rédaction de la composition. Voici deux énoncés dans lesquels ces catégories apparaissent:

> *Organisation/contenu*
> I'm just kind of thinking on... just another point I can put in... maybe, I'm trying to think of another experience where having to work and going to school at the same time is kind of an interruption.
> (Benjamin, composition anglaise)

Organisation/contenu/procédé
Oh, I'll continue... I'll just start a new paragraph and I'll just write a little bit on... more on each of these three ideas of highschool... of part-time jobs being a "benefit" and "organizing time properly" and "financial situations".
(Adrienne, composition anglaise)

L'analyse de khi-deux montre que ces différences ne sont pas significatives.

On ne peut passer sous silence la présence, dans les protocoles verbaux produits pendant la rédaction de la composition en L1, de la catégorie *intention* au sein de la configuration *contenu/intention/procédé*. On se rappellera l'absence de cette catégorie dans les protocoles verbaux produits pendant la rédaction de la composition en L2. Afin d'illustrer l'emploi de cette catégorie en L1, voici trois exemples d'énoncés dans lesquels la configuration triple *contenu/intention/procédé* apparaît:

Contenu/intention/procédé
Now, I could go on with making... go on with the idea and making it a very long sentence but I think I'll stop at this because if it's too long of a sentence the idea can get lost.
(Adrienne, composition anglaise)

I'm just thinking about how I'm ending it... like I should be saying something about the way I'm ending it. It's not even saying that's it's bad to have a job... to have a part-time job or anything like that so I'm talking about it in the first place but I don't know if it explains it. It might just explain it anyways so... I'm just trying to think if it's... if it says that anyways I mean if it's understood or not or if it should be said.
(Benjamin, composition française)

Yeah. I'd probably go trying to shoot holes through my theory, first of all. I'll just... Ah, this is scrap paper. I'm just gonna write down ideas here. Basically, most part-time jobs are on "weekends".
(Christopher, composition française)

Une analyse de corrélations (Spearman) a été effectuée dans le but de voir s'il existait des liens entre l'attention portée aux différentes catégories par les participants en L1 et en L2. Les données apparaissent dans le tableau 21.

Par cette analyse, il est possible de constater qu'il existe des liens significatifs entre la proportion des décisions en L1 et en L2 pour les catégories suivantes:

Configurations simples
- Langue
- Contenu

Configurations doubles
- Langue/contenu
- Organisation/contenu
- Procédé/langue

Configurations triples
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé

Il est à noter, dans les catégories ci-dessus, la prépondérance de la *langue* et du *contenu* qui apparaissent dans toutes les configurations (séparément ou associées à d'autres catégories).

TABLEAU 21
Corrélations de Spearman entre les proportions des 11 catégories de l'acte d'écrire mentionnées pendant la rédaction des compositions en L1 et en L2 (n=17)

Aspects	Coefficients de corrélations
LANGUE	.5886*
ORGANISATION	.2791
CONTENU	.7704*
PROCÉDÉ	.4787
LANGUE/CONTENU	.6073*
ORGANISATION/CONTENU	.6088*
PROCÉDÉ/CONTENU	.3140
PROCÉDÉ/LANGUE	.6811**
PROCÉDÉ/ORGANISATION	.3111
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	.5854*
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	.6732*

NOTE: La 12e catégorie (*contenu/intention/procédé*) n'a pas été utilisée dans cette analyse corrélationnelle en raison de son absence dans les protocoles produits pendant la rédaction de la composition en L2.

* p<.01
** p<.001

REGROUPEMENT DES CATÉGORIES

Tel que cela a été fait dans la partie traitant de la question de recherche 2, les catégories portant sur les mêmes aspects de l'acte d'écrire ont été regroupées afin de former des pourcentages cumulatifs. Les résultats obtenus pour chacun des regroupements de catégories ont été comparés afin de trouver s'il y avait des différences ou des similitudes entre les résultats obtenus en L1 et ceux trouvés en L2. Ainsi, pour cette analyse, toutes les catégories faisant référence à chacun de ces cinq aspects ont été regroupées de la façon suivante:

Langue
- Langue
- Langue/contenu
- Procédé/langue
- Langue/contenu/procédé

Organisation
- Organisation
- Organisation/contenu
- Procédé/ organisation
- Organisation/contenu/ procédé

Contenu
- Contenu
- Langue/contenu
- Organisation/contenu
- Procédé/contenu
- Organisation/contenu/ procédé
- Langue/contenu/procédé
- Contenu/intention/procédé

Procédé
- Procédé
- Procédé/contenu
- Procédé/langue
- Procédé/organisation
- Organisation/contenu/ procédé
- Langue/contenu/procédé
- Contenu/intention/ procédé

Intention
- Contenu/intention/procédé

Les pourcentages cumulatifs de ces cinq grands regroupements pour chacun des sous-groupes apparaissent dans le tableau 22. Tout comme dans la partie traitant de la question de recherche 2, plusieurs catégories faisaient partie de différentes configurations, c'est pour cette raison que les valeurs représentent des pourcentages cumulatifs qui se chevauchent. Par conséquent, la somme des pourcentages qui apparaissent dans le tableau 22 dépasse cent pour cent pour chacun des sous-groupes.

TABLEAU 22
Composition anglaise:
pourcentages cumulatifs des aspects
de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction

Aspects	Tous les sujets (max=1163)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (max=219)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (max=158)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (max=251)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (max=535)
	%	%	%	%	%
LANGUE	29,2	30,2	15,1	23,5	35,5
ORGANISATION	19,2	14,1	22,8	16,4	21,4
CONTENU	65,8	69,4	67,0	73,3	60,4
PROCÉDÉ	34,3	31,5	41,9	25,9	37,2
INTENTION	1,9	2,7	1,9	2,4	1,5

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparait entre parenthèses.

Tout comme dans le cas du protocole verbal produit pendant la rédaction de la composition en L2, il est possible de constater, à l'aide du tableau 22, que l'aspect sur lequel les participants portent le plus leur attention pendant la rédaction est le *contenu*.

L'ordre d'importance des aspects sur lesquels l'ensemble des participants ont porté leur attention pendant la rédaction en L1 est différent de l'ordre suivi en L2. Après le *contenu*, les participants portent leur attention sur le *procédé*, la *langue*, l'*organisation* et l'*intention*. Voici des exemples de l'emploi de ces catégories en L1:

> *Contenu*
> And that... and therefore, you know, outside of giving the homework you're doing a good job of it. It's necessary that you take the time to "relax" and enjoy your social life rather than destroy yourself in another "busy schedule".
> (Benjamin, composition anglaise)
>
> *Procédé*
> I'm just rereading.
> (Claire, composition anglaise)

Langue
"Incurred", I'm not sure if there's two "r"s or one.
(Dora, composition anglaise)

Organisation
O.K., new paragraph.
(Amy, composition anglaise)

Intention
I don't know if I'm explaining this well enough.
(Claudia, composition anglaise)

Afin de faciliter la comparaison de l'attention portée par chacun des sous-groupes aux différents aspects en L1 et en L2, les figures 14 à 17 présentent les données du tableau 22 ainsi que celles du tableau 10 de la question de recherche 2 sous forme de diagrammes à rectangles. La figure 14 présente les données se rapportant à l'aspect *langue*. Les figures 15, 16 et 17 se rapportent respectivement aux aspects *organisation*, *contenu* et *procédé*. Pour ce qui est de l'aspect *intention*, vu son absence en L2, il est impossible de faire ce genre de diagramme.

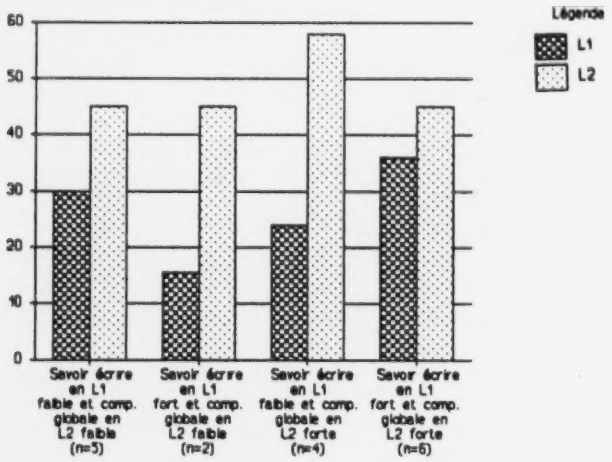

FIGURE 14

Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *langue* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2

La figure 14 permet de constater que les participants des quatre sous-groupes mentionnent moins souvent l'aspect *langue* lorsqu'ils rédigent en L1 que lorsqu'ils rédigent en L2. Il est à noter, dans le cas du sous-groupe composé de participants dont le savoir-écrire en L1 est fort et la compétence en L2 est faible, le peu d'attention portée à l'aspect *langue* en L1 par rapport aux trois autres sous-groupes.

L'analyse de khi-deux montre qu'il y a une différence significative entre la proportion des décisions portant sur la *langue* en L1 et en L2 chez deux sous-groupes. Le premier sous-groupe est celui composé de participants avec un savoir-écrire en L1 fort et une compétence en L2 faible, X^2 (1)= 14,58, p<.005 et le second étant celui formé de participants avec un savoir-écrire en L1 faible et une compétence globale en L2 forte, X^2 (1)= 13,61, p<.005. Il est à remarquer que les sous-groupes qui se comportent de façon semblable en L1 et en L2, quant à l'attention portée à l'aspect *langue*, sont ceux composés de participants faibles (dans le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2) ainsi que chez les participants forts (dans le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2).

À l'opposé de ce qui a été vu avec l'aspect *langue*, il est possible de constater, à l'aide de la figure 15, que les participants mentionnent plus souvent l'aspect *organisation* lorsqu'ils rédigent en L1 que lorsqu'ils rédigent en L2. Ce sont les scripteurs forts en L1 qui portent le plus d'attention à l'aspect *organisation* lors de la rédaction de la composition en L1. Ils ont agi de la même façon pendant la rédaction de la composition en L2. Les scripteurs faibles, quant à eux, se sont également comportés de la même façon en L1 et en L2. En effet, ils ont porté moins d'attention à l'aspect *organisation* que les scripteurs forts en L1 pendant la rédaction des compositions en L1 et en L2. Il est à noter que ces différences ne sont pas significatives.

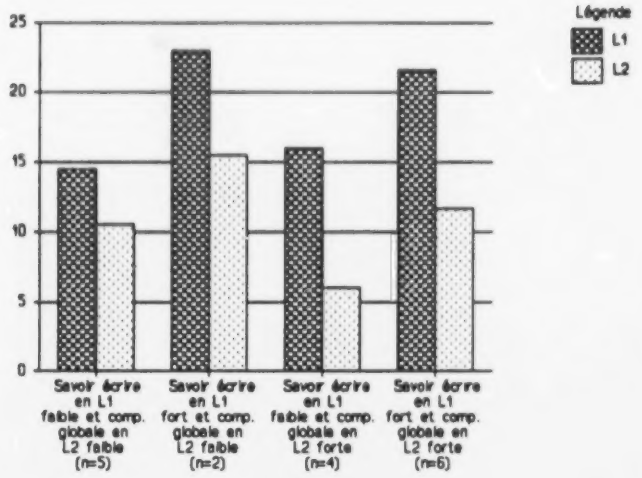

FIGURE 15

Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *organisation* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2

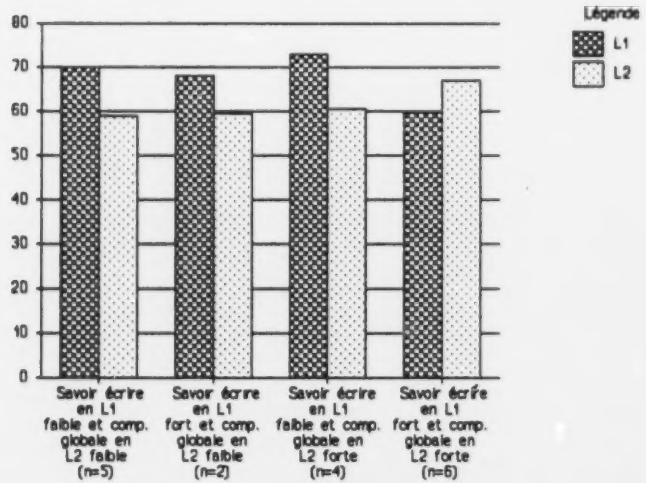

FIGURE 16

Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *contenu* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2

La figure 16 montre que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort et la compétence en L2 est forte mentionnent un peu moins l'aspect *contenu* en L1 et un peu plus en L2 que les trois autres sous-groupes. Cependant, tous les sous-groupes mentionnent l'aspect *contenu* en L1 et en L2 de façon semblable. L'analyse de khi-deux montre que, pour l'aspect *contenu*, il n'existe pas de différences significatives.

En ce qui concerne l'attention portée à l'aspect *procédé*, la figure 17 montre que les scripteurs forts ont agi de façon semblable en L1 et en L2. De plus, dans les deux cas, ils ont porté plus d'attention à cet aspect que les scripteurs faibles. Ces derniers, par conséquent, se sont également comportés de la même façon lors de la rédaction des compositions en L1 et en L2.

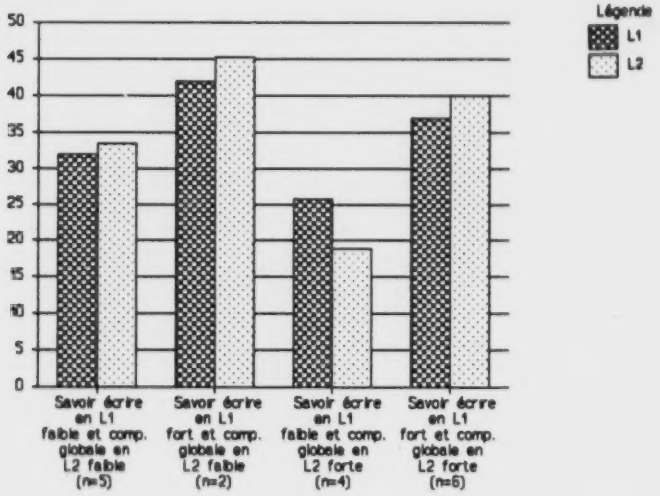

FIGURE 17

Pourcentage de l'attention portée à l'aspect *procédé* par chacun des sous-groupes en L1 et en L2

L'attention portée au *procédé* est légèrement moins prononcée en L1 qu'en L2 (sauf pour les scripteurs faibles en L1 dont la compétence globale en L2 est forte). C'est ce qui est possible de constater à l'aide de la figure 17. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

À titre de comparaison, le tableau 23 présente la proportion moyenne de tous les participants pour les cinq regroupements de catégories lors de la rédaction des compositions en L1 et en L2.

TABLEAU 23
Rédaction d'un texte argumentatif en L1 et en L2: pourcentages de tous les participants pour les cinq aspects de l'acte d'écrire (n=17)

Aspects de l'acte d'écrire	Pourcentages des décisions pour tous les participants	
	Rédaction en L1	Rédaction en L2
1. Contenu	66%	62%
2. Langue	29%	47%
3. Procédé	34%	36%
4. Organisation	19%	11%
5. Intention	2%	0%

Note: Les pourcentages ont été arrondis.

Le tableau 23 permet de constater la similarité entre l'attention portée, en moyenne, aux aspects *contenu* et *procédé* en L1 et en L2. Il est possible de noter la différence en ce qui a trait à l'attention portée à l'aspect *langue* (mentionnée plus souvent en L2), à l'*organisation* (mentionnée plus souvent en L1) et à l'*intention* (aspect inexistant en L2).

Complexité des décisions

Dans le cadre de cette question, une comparaison a été faite entre la complexité des décisions prises par les participants lors de la rédaction de la composition en L1 et lors de la rédaction de la composition en L2. On se rappellera que par complexité on entend le fait qu'un participant fasse mention dans ses décisions d'un seul aspect de l'acte d'écrire ou de plusieurs. Tout comme dans le cas de la rédaction de

la composition en L2, les participants, au moment de la rédaction de la composition en L1, ont pris des décisions simples et complexes. Des exemples de contextes dans lesquels des décisions simples et complexes (double et triple) ont été prises pendant la rédaction de la composition en L1 sont donnés ci-dessous:

DÉCISION SIMPLE

Contenu
It gives them a scope of what the world is like. And it gives them money. And it also takes up their time. Well...
(Adrienne, composition anglaise)

DÉCISIONS COMPLEXES

Double: *Organisation/contenu*
"A part-time job would take up the time needed for his or her friends or family" O.K., That is my point. O.K., so and then my conclusion is O.K., I think... or should I say anything else?
(Claudia, composition anglaise)

Triple: *Organisation/contenu/procédé*
Well, I'm talking about the negative things that go on at school and at home and we know that... Right now I'm gonna stick with the negative in that paragraph so... and then I'm gonna go back after and proofread it.
(Dora, composition anglaise)

Le pourcentage des décisions simples et complexes a été calculé proportionnellement au nombre total de décisions par protocole. Tout comme en L2, la majorité des décisions prises par les participants en L1 faisaient mention d'un ou de deux aspects de l'acte d'écrire. Étant donné que peu de participants ont utilisé des décisions triples, celles-ci ont été combinées aux décisions doubles afin de représenter les décisions complexes. Le tableau 24 présente les moyennes par groupes pour la complexité des décisions prises pendant la rédaction en L1.

TABLEAU 24
Complexité des décisions:
pourcentages des quatre sous-groupes
pour la composition en L1

Décisions	Tous les sujets (max=1163)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 faible (max=319)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 faible (max=158)	Savoir-écrire en L1 faible Compétence en L2 forte (max=351)	Savoir-écrire en L1 fort Compétence en L2 forte (max=535)
	%	%	%	%	%
Simples	57,6	60,3	60,2	65,7	52,0
Complexes	42,4	39,7	39,8	34,3	48,0

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

Les pourcentages des quatre sous-groupes, quant à la complexité des décisions prises pendant la rédaction en L1, montre qu'il y a une différence entre l'utilisation des décisions simples ou complexes. Bien que tous les groupes aient utilisé des décisions simples et complexes, la proportion de chaque type de décisions semble avoir varié en fonction du savoir-écrire en L1 des participants plutôt que de leur compétence globale en L2.

Ainsi, le groupe qui utilise le plus de décisions simples (65,7% des décisions) est formé de scripteurs faibles en L1 et forts en L2. Cependant, le groupe qui utilise la plus grande proportion de décisions complexes est formé de scripteurs forts en L1 et en L2. Ces derniers utilisent des décisions complexes dans 48% des cas. Le tableau 25 montre les résultats obtenus quant à la complexité des décisions prises lorsque tous les participants sont regroupés en fonction de leur savoir-écrire en L1.

D'après les résultats apparaissant dans le tableau 25, il est possible de constater que les participants dont le savoir-écrire en L1 est faible utilisent plus de décisions simples que ceux dont le savoir-écrire en L1 est fort. En effet, 63,2% des décisions prises par les scripteurs faibles sont simples alors que les scripteurs forts prennent ce genre de décisions dans 53,8% des cas. Par contre, les

scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible utilisent moins de décisions complexes que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort. En effet, 36,8% des décisions prises par les scripteurs faibles sont complexes par opposition à 46,2% chez les scripteurs forts. Cette constatation, quant à l'utilisation de décisions simples et complexes, avait également été relevée pour la rédaction du texte en L2.

TABLEAU 25
Complexité des décisions dans la composition en L1: pourcentage selon le savoir-écrire en L1

Décisions	Savoir-écrire en L1 faible (max=470)	Savoir-écrire en L1 forte (max=693)
	%	%
Simples	63,2	53,8
Complexes	36,8	46,2

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

BILAN DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LA QUESTION DE RECHERCHE 3

Lorsque les décisions prises lors du processus d'écriture en L1 des diplômés d'immersion sont comparées aux décisions prises lors du processus d'écriture en L2, des ressemblances et des différences apparaissent. Afin d'illustrer les propos qui suivront, les protocoles verbaux en L1 et en L2 d'un des participants (Donald) apparaissent dans les appendices H et I. Des références seront faites aux extraits de ces protocoles qui apparaissent au sein de ce bilan.

Tout d'abord, pour ce qui est des ressemblances quant au nombre de décisions prises pendant la rédaction, les scripteurs forts en L1 prennent, en moyenne, plus de décisions que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible, autant en L1 et qu'en L2. Quant aux différences, d'après les protocoles verbaux recueillis, la majorité des participants prennent moins de décisions lorsqu'ils rédigent en L1 qu'en L2.

Il existe des ressemblances et des différences quant à l'attention portée, dans l'ensemble, aux aspects *contenu*, *procédé*, *langue*, *organisation* et *intention* en L1 et en L2. Voici tout d'abord, en ordre d'importance, les aspects sur lesquels les participants se penchent en L1 et en L2 dans les protocoles verbaux produits au moment de la rédaction des compositions:

L1	*L2*
1. Contenu	1. Contenu
2. Procédé	2. Langue
3. Langue	3. Procédé
4. Organisation	4. Organisation
5. Intention	

La proportion de l'attention portée par les participants aux aspects *contenu* et *procédé* est semblable en L1 et en L2. Il est à noter que l'aspect *contenu* est, de loin, celui qui prédomine à la fois en L1 et en L2, et cet aspect monopolise une grande partie de l'attention de l'ensemble des participants dans leur prise de décision. C'est ce qui est possible de constater en consultant les protocoles de Donald qui apparaissent en entier dans les appendices H et I.

Lorsque les proportions des décisions touchant l'*organisation* sont comparées en L1 et en L2, les participants consacrent plus d'attention à cet aspect en L1 qu'en L2. La différence se retrouve dans les catégories *organisation/contenu* et *organisation/contenu/procédé*. Ainsi, comme il est possible de le constater dans l'extrait produit par Donald pendant la composition en L1, celui-ci prend beaucoup plus de décisions portant sur les paragraphes (ligne 52), les parties du texte (lignes 39-40) et l'agencement des idées (lignes 49-51) en L1 qu'en L2. Quant à l'aspect *intention*, il est mentionné occasionnellement en L1 mais il est inexistant en L2.

Si le même genre de comparaison est effectuée avec l'aspect *langue*, les participants portent moins d'attention à l'aspect *langue* en L1 qu'en L2 (voir les extraits des protocoles de Donald en L1 et en L2 apparaissant dans les pages suivantes.). Cette différence se

retrouve principalement dans les catégories *langue*, *langue/contenu* et *langue/contenu/procédé*. Ainsi, comme il est possible de le constater dans l'extrait produit par Donald pendant la composition en L2, celui-ci prend plusieurs décisions portant sur le vocabulaire (lignes 143, 144, 165), la façon d'exprimer un mot de la L1 en L2 (ligne 149) et la recherche dans le dictionnaire d'un mot connu en L1 et inconnu en L2 (ligne 152).

EXTRAIT DU PROTOCOLE VERBAL DE DONALD
COMPOSITION EN L1

36 I'm gonna change this whole from personal experience 'cause I don't wanna talk about
37 myself. I talk about myself but wanna make it like I'm talking about other people.

38 Now, I'm trying to think of how to go about talking about others without bothering to talk
39 about myself. Or to continue... I don't, I don't like just having that one sentence being the
40 whole introduction, introductory paragraph. I wanna be able to explain the positive views of
41 part-time jobs, I wanna be able to explain them... to go into detail about it.

42 I'm trying to think of how to relate part-time jobs to the experience of high school students
43 and how they co-exist 'cause I have friends at work who are in high school right now
44 including my sister and I'm trying to see how to write that down.

45 I'm trying to think of a word for "do", 'cause I don't like the word "do", it's too simplistic. "To
46 do well in school" doesn't sound good. "To perform well"... yeah.

47 "To perform also"... yeah I think it's good enough.

48 I'm trying to see how I can, how I can put points for two views. I'm trying to contradict what they
49 say... what the statement says about people who are against part-time jobs or I can be for... I
50 wanna express both views both I don't know which one I should do first. Possibly, it's best to start
51 with the negative, to contradict the negatives and then proof, show the proof of the positives.

52 "Others believe that part-time jobs can't hurt them" O.K., that second paragraph will be used...

53 For the positives... ah, O.K.

54 O.K., "Part-time"... oops... I started writing "the" and it doesn't really fit into this sentence.

55 I just got a better idea. I can talk about what I have to say "most".

56 "Are in the..." No, I'm gonna change that to "are".

57 "Weekdays"..." mainly over the weekdays", comma.

58 I'm trying to think about... that weekends are a big time when students work. Because that's
59 when most of the students have the time.. students work at.

60 No, I'll change, change that again. I wanna make this more proper. "Are employed in" oh, not
61 "in"... "on".

62 I'm thinking of how to... how to incorp... to show that working in the... working part-time
63 evenings, on weekdays does take time out of you but it might tire you down but it should not
64 of this extent of the um... the people who are against part-time jobs think of it because it
65 seems they're rather negative about it and I, and I disagree with the statement so I'm trying
66 to see how I can... well, I agree in the part with it but not to the extent...

67 I'm gonna see how I can express this.

68 "While these hours do tend to disrupt" No, I'm thinking they don't really disrupt, disrupt
69 homework. They postpone homework 'til later. Actually, I'm gonna keep that "disrupt". "To
70 disrupt or postpone...".

EXTRAIT DU PROTOCOLE VERBAL DE DONALD
COMPOSITION EN L2

140 #I'm more thinking of why they watch T.V. because it's a lot like they do or they're not sort
141 of like... it's like they can identify with it.#

142 #... think of the word in French.#

143 #Oh , what was that word I was looking for?... "both"...#

144 #I'm reading the word... I'm looking up again the word 'both'. I want to use it again. This time
145 actually... well last time I was gonna use it and I scratched it out.#

146 #I have the words I wanna use it's just the structures. I try to make sentences.#

147 #Third point, actually.#

148 #I'm rereading the first paragraph.# "Source d'information et de divertissement stimulant."
149 #Translating that... stimulating a creation...#. "Divertissement stimulant" #I'm trying to
150 explain this, so.#

151 #...It's also relaxing... that helps...#

152 #I'm looking at the word 'relaxing' in the dictionary.#

153 #relaxation#... "relaxation".

154 "Distraction" #I just used that.#

155 "Et aussi" #Should I use that word?#

156 "(...' une source de distraction" #It's not plural... singular...# "distraction préférée."

157 "C'est" #See, some people have the right to say that.#

158 "Ceci peut aussi" #No#.

159 #I seem to always go back to the same words I used before or I didn't use before.#

160 #No, that's not very good.#

161 #Maybe I didn't have that expression at first.#

162 'bien que' #I wanna use the word# 'bien que' #but I'm not sure if it's the right context as I'm
163 looking for it.#

164 #Or is it 'although'?#

165 #It is# 'bien que'.

166 #... is that the right word?#

167 #positive aspects# " sont... sont nombreux" #and... give reasons. That's not bad except for
168 reasons. There's gotta be a better word for that. I'll check it out... 'reason'.#

Les scripteurs faibles en L1 et les scripteurs forts en L1 agissent de la même façon en L1 et en L2 lorsqu'ils font référence

aux aspects *procédé* et *organisation*. En effet, les scripteurs faibles mentionnent moins souvent ces deux aspects que les scripteurs forts alors qu'ils rédigent leur texte en L1 et en L2.

En ce qui concerne la complexité des décisions prises en L1, les scripteurs faibles en L1 de la présente étude ont plus souvent tendance à porter leur attention sur un seul aspect de l'acte d'écrire (décision simple) que les scripteurs forts en L1. Ces derniers portent, quant à eux, leur attention sur deux ou trois aspects de l'acte d'écrire (décisions complexes) plus souvent que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est faible en contexte de rédaction d'une composition en L1. Les mêmes constatations sont relevées en L2

Interprétation des résultats

Pour apporter une réponse à la question de recherche 3, il est possible de dire que, chez le groupe de diplômés d'immersion de cette étude, les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 et en L2 se ressemblent dans une certaine mesure mais diffèrent sur quelques points.

Le nombre plus élevé de décisions prises par les scripteurs forts en L1, qu'on a pu relever en contexte de L2, se retrouve en L1. Comme il a été mentionné dans la discussion des résultats de la question de recherche 2, ces observations portent à croire que les scripteurs forts en L1 semblent être plus critiques face à leur texte, qu'ils s'interrogent plus et qu'ils ont un processus plus récursif que les scripteurs faibles en L1 pendant la production d'un texte en L1 et en L2.

La prédominance de l'attention portée à l'aspect *contenu* en L1 par les participants de la présente étude correspond également à ce qui était ressorti en L2. Il semble donc que, sans égard au niveau de savoir-écrire en L1 ou de compétence globale en L2, tous les groupes portent beaucoup d'attention au *contenu* durant la production d'un texte argumentatif en L1 ou en L2.

La présence de la catégorie *intention* en L1 illustre que les participants semblent avoir le désir d'atteindre un objectif par le biais de l'écriture (par exemple: soutenir un argument, élaborer une idée dans le but de clarifier leur propos, etc.) pendant la rédaction d'un texte argumentatif en L1. L'explication proposée, dans la discussion de la question de recherche 2, pour justifier que l'aspect *intention* était négligé en L2 étant donné l'attention portée à la *langue* semble être plausible. En effet, les résultats de la présente question montrent que les participants portent plus d'attention à la *langue* en L2 qu'en L1, ce qui expliquerait l'absence de l'aspect *intention* en L2.

Le fait que la majorité des participants prennent moins de décisions lorsqu'ils rédigent en L1 qu'en L2 peut s'expliquer de deux façons. Il est possible d'expliquer cette situation par le fait qu'une certaine automaticité peut exister en cours de rédaction d'un texte en L1, et que les participants, moins conscients des décisions prises en L1, ne les verbalisent pas toutes. On peut aussi supposer que la rédaction d'un texte en L2 représente un exercice laborieux qui, par conséquent, nécessite un plus grand nombre de décisions que la rédaction d'un texte en L1.

À ce propos, le bilan de la présente question de recherche a souligné que la proportion des décisions portant sur l'aspect *langue* était plus élevée en L2 qu'en L1. Cette situation peut s'expliquer par le fait que, pendant la rédaction de la composition en L2, les participants ont pris beaucoup de décisions portant sur la traduction d'éléments de vocabulaire connus en L1 de même que sur les accords en genre et en nombre de déterminants, de lexèmes, de verbes, etc. Ce genre de décisions était inexistant en L1. Au cours de la rédaction de leur texte en L1, les participants se sont plutôt penchés sur la stylistique, l'enrichissement lexical et, comme en L2, sur l'orthographe et la ponctuation.

La proportion moins élevée en L1 qu'en L2 de décisions portant sur l'aspect *langue* peut également s'expliquer par la langue dans laquelle les décisions ont été prises. Tous les participants ont utilisé leur L1 alors qu'ils produisaient un protocole verbal en L2; par conséquent, ils étaient constamment en train de traduire de la

L1 à la L2. Dans certains cas, il s'agissait d'exemples d'alternance de code où des mots et des expressions en L1 étaient intégrées dans la décision prise au sujet du texte en L2. Dans d'autres cas, la décision était prise totalement en L1.

À ce propos, huit des 17 participants ont utilisé la L1 dans plus de 90% de leurs décisions. Ce chiffre inclut les participants forts (savoir-écrire en L1 et compétence globale en L2) qui, pour leur part, ont utilisé la L1 dans une moyenne de 86% de leurs décisions. Cette observation corrobore les propos de Jones et Tetroe (1987) au sujet du contenu des protocoles verbaux des apprenants d'anglais L2 d'origine chinoise qui ont participé à l'étude mené par Lay (1982):

> (...) use of the first language did facilitate L2 writing for her subjects. Specifically better compositions were produced by subjects who had more L1/L2 switches in the protocol. Unfortunately Lay did not measure the relative amount of L1 and L2 use nor did she report whether there was any patterns in the switches.
> (Jones et Tetroe, 1987, p. 38-39)

Cette dépendance envers la L1 a été remarquée même chez les participants forts. Cette constatation montre que lorsqu'il s'agit d'exprimer des idées complexes ou de prendre des décisions complexes en L2, il semble y avoir une sorte de surcharge cognitive apparemment allégée par l'utilisation de la L1.

Il est intéressant de constater que le contraire ne s'est produit que dans une seule décision. Sur les 1163 décisions prises par tous les participants pendant la rédaction de la composition en L1, la L2 n'est apparue que dans une seule décision. Ainsi, malgré les 7000 heures de français accumulées pendant leur scolarité en immersion française, les participants de cette étude ne semblent pas dépendre de la L2 dans la prise de décision menant à la production d'un texte en L1.

Quant aux comportements de certains sous-groupes, les prises de décision lors du processus d'écriture ont surtout varié en fonction du savoir-écrire en L1 des participants et ont peu varié en

fonction de la compétence globale en L2. Il a été observé que les scripteurs faibles mentionnent moins souvent le *procédé* et l'*organisation* que les scripteurs forts en L1 et en L2. On se rappellera que les décisions concernant le *procédé* se rapportent à la façon de s'y prendre pour réaliser le texte. Comme il a été vu précédemment, les *procédés* utilisés par les scripteurs forts en L1 comprennent, par exemple, la prise de notes, la vérification, la recherche dans le dictionnaire, la lecture, la modification d'une partie du texte, le passage d'une langue à l'autre, etc. Les scripteurs prenant un grand nombre de décisions dans lesquelles apparaissent le *procédé* montrent qu'ils se posent des questions sur le texte et qu'ils utilisent des moyens leur permettant de répondre à ces questions. L'attention portée par les participants sur l'*organisation*, montre que ceux-ci font référence aux unités rhétoriques ou organisationnelles (les paragraphes, l'introduction, la conclusion, les points, etc.) et s'intéressent à leur interdépendance. Il semble donc que l'attention consacrée aux aspects *procédé* et *organisation* augmente avec le niveau de savoir-écrire en L1 durant la rédaction d'un texte en L1 comme d'un texte en L2.

Pour ce qui est de la complexité dans la prise de décision, les résultats obtenus en L1 correspondent exactement à ce qui a été observé en contexte de rédaction de composition en L2. Il semblerait donc que la capacité de se pencher sur plus d'un aspect de l'acte d'écrire augmente avec le niveau de savoir-écrire en L1, que ce soit lors de la rédaction d'un texte en L1 ou en L2.

On pourrait chercher à établir un lien entre les résultats obtenus et la question du transfert de la L1 à la L2 chez les diplômés d'immersion française. À la lumière des résultats de la question de recherche 3, il est possible d'avancer qu'il semble y avoir un transfert de la L1 à la L2 pour certaines composantes du processus d'écriture. Ce transfert se manifeste chez l'ensemble des participants en terme d'attention portée aux aspects *contenu* et *procédé*.

De plus, il semble y avoir un transfert de la L1 à la L2 plus marqué chez les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort que chez ceux dont le savoir-écrire en L1 est faible, pour les trois éléments suivants:

1. Le plus grand nombre moyen de décisions.
2. La plus grande proportion de l'attention portant sur le *procédé* et sur l'*organisation*.
3. La plus grande proportion de décisions complexes.

Cependant, il semble que la vaste majorité des participants soit préoccupés par la *langue* pendant la rédaction de la composition en L2 à un point tel qu'ils délaissent l'*organisation* de leur texte ainsi que l'*intention*. Par conséquent, le degré d'attention portée à ces trois aspects ne semble pas être transféré de la L1 à la L2.

D. QUESTION DE RECHERCHE 4

Est-ce que la qualité des textes écrits en L2 varie en fonction des décisions prises lors du processus d'écriture?

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La question de recherche 4 vise à faire un lien entre la qualité des compositions en L2 et les décisions prises lors du processus d'écriture. Cette question a pour but de donner quelques pistes sur les raisons pour lesquelles certains participants produisent des compositions en L2 de qualité supérieure. Plus précisément, les participants qui ont obtenu une note élevée prennent-ils un plus grand nombre de décisions que les participants qui ont obtenu une note faible? Les participants qui ont obtenu une note élevée font-ils référence aux mêmes catégories que les participants qui ont obtenu une note faible? Ces catégories sont-elles utilisées avec la même fréquence? Lorsque les catégories portant sur les mêmes aspects de l'acte d'écrire sont regroupées, y-a-t-il des différences ou des similitudes entre les résultats obtenus par les participants dont la note est élevée et ceux qu'ont obtenus les participants dont la note est faible? Est-ce que la complexité des références est comparable chez les participants qui ont obtenu une note élevée et chez les participants qui ont obtenu une note faible?

Afin de recueillir des éléments de réponse à ces questions, les participants ont été subdivisés en deux groupes selon le score obtenu dans la composition en L2. La ligne de démarcation a été choisie en fonction d'un écart qui se trouvait, près de la moyenne, dans la suite continue de scores. Ceci a eu pour effet de créer un groupe de dix participants ayant une note relativement faible et un groupe de sept participants ayant une note élevée. Le tableau 26 montre la composition des deux sous-groupes.

TABLEAU 26
Classification des participants en fonction du score obtenu dans la composition en L2

Scores faibles (n=10)	Scores élevés (n=7)
Alexander	Adrienne
Alicia	Barbara
Amy	Claire
Anthony	Daphne
Benjamin	Deborah
Charles	Donald
Christopher	Dora
Claudia	
Denise	
Dorothy	

Nombre de décisions

Le nombre moyen de décisions a été calculé pour les deux sous-groupes. Il a été possible de constater que les participants qui ont obtenu un score faible dans la composition en L2 ont pris moins de décisions que les participants qui ont obtenu un score élevé. En effet, ceux qui ont obtenu un score faible ont pris, en moyenne, 72 décisions. Quant aux participants qui ont obtenu un score élevé, ils ont pris une moyenne de 97 décisions.

Fréquence des catégories

Le nombre d'occurrences des onze catégories les plus utilisées dans la composition en L2 a été comparé afin de voir

si celles-ci étaient utilisées avec la même fréquence par les deux groupes. Les distributions de fréquences de ces onze catégories pour chacun des deux sous-groupes apparaissent dans les tableaux 27 et 28.

TABLEAU 27
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les participants avec un score faible en L2 (n=10)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	131	18,1
ORGANISATION	16	2,2
CONTENU	183	25,3
PROCÉDÉ	77	10,7
LANGUE/CONTENU	141	19,5
ORGANISATION/CONTENU	24	3,3
PROCÉDÉ/CONTENU	33	4,6
PROCÉDÉ/LANGUE	27	3,8
PROCÉDÉ/ORGANISATION	26	3,6
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	11	1,5
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	53	7,4

TABLEAU 28
Distribution de fréquences:
catégories de l'acte d'écrire mentionnées par les participants avec un score élevé en L2 (n=7)

Catégories	Fréquences	Pourcentages
LANGUE	99	14,6
ORGANISATION	22	3,2
CONTENU	177	26,0
PROCÉDÉ	63	9,3
LANGUE/CONTENU	94	13,8
ORGANISATION/CONTENU	17	2,5
PROCÉDÉ/CONTENU	62	9,1
PROCÉDÉ/LANGUE	49	7,2
PROCÉDÉ/ORGANISATION	18	2,7
ORGANISATION/CONTENU/PROCÉDÉ	19	2,8
LANGUE/CONTENU/PROCÉDÉ	60	8,8

Les tableaux 27 et 28 permettent de constater que les deux groupes de participants font mention des onze catégories de façon légèrement différente. Les catégories *langue* et *langue/contenu* sont plus souvent mentionnées, par les participants ayant obtenu un score faible que par ceux ayant obtenu un score élevé. Afin d'illustrer l'emploi de ces deux catégories, voici deux exemples de contextes dans lesquels celles-ci apparaissent:

> *Langue*
> «N'apprendrent...n'apprendrai» #It's the future... Just thinking of the verb now# «n'apprendrai» #is the future... I'll just put «n'apprendrai»... I'm not sure of the verb, though, I don't know.#
> (Alexander, composition française)

> *Langue/contenu*
> Même les programmes que les enfants veulent regarder sont... #No, I'm not gonna say# «sont» #I'm gonna say# «ont» #'cause that's the wrong one. I want...# «avoir» #'cause it's... I wanna say# ont une influence négative #and thus use# «avoir».
> (Denise, composition française)

Par contre, deux catégories sont plus souvent utilisées par les participants ayant obtenu un score élevé. Il s'agit des catégories *procédé/contenu* et *procédé/langue* dont voici deux exemples:

> *Procédé/contenu*
> #O.K., so#... les résultats... ce qu'on reçoit... les aspects négatifs... O.K., il y a beaucoup d'aspects négatifs en regardant... O.K.... si on regarde... #if you're watching T.V.... if you're watching too much T.V. on a... what sort of benefit? Well, O.K. so if you're watching... O.K.... I'll go back and reread the subject thing.# (Relit le sujet)
> (Deborah, composition française)

> *Procédé/langue*
> Est-ce que c'est 'un' événement ou 'une' événement'? #I think it's# 'un' #I'm just double-checking in the dictionary.#
> (Daphne, composition française)

Cependant, l'analyse de khi-deux montre que les différences des proportions des deux groupes pour ces catégories ne sont pas significatives.

Regroupement de catégories

Tel que cela a été fait dans les parties traitant des questions de recherche 2 et 3, les catégories portant sur les mêmes aspects de l'acte d'écrire ont été regroupées afin de former des pourcentages cumulatifs. Les résultats obtenus pour chacun des regroupements de catégories ont été comparés afin de trouver s'il y avait des différences ou des similitudes entre les résultats obtenus, en L2, par les participants ayant un score faible par opposition à ceux ayant un score élevé. Ainsi, pour cette analyse, toutes les catégories faisant référence à chacun de ces quatre aspects[8] ont été regroupées de la façon suivante:

Langue
- Langue
- Langue/contenu
- Procédé/langue
- Langue/contenu/procédé

Organisation
- Organisation
- Organisation/contenu
- Procédé/organisation
- Organisation/contenu/procédé

Contenu
- Contenu
- Langue/contenu
- Organisation/contenu
- Procédé/contenu
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé

Procédé
- Procédé
- Procédé/contenu
- Procédé/langue
- Procédé/organisation
- Organisation/contenu/procédé
- Langue/contenu/procédé

Les pourcentages cumulatifs des quatre grands regroupements pour chacun des deux sous-groupes apparaissent dans le tableau 29. Comme cela a été mentionné précédemment, la somme des pourcentages qui apparaissent dans le tableau dépasse cent pour cent pour chacun des sous-groupes car il s'agit de pourcentages cumulatifs qui se chevauchent.

[8] On se rappellera que le 5e aspect (intention) n'avait pas été mentionné par les participants lors de la rédaction de la composition en L2.

TABLEAU 29
Composition française:
pourcentages cumulatifs des aspects de l'acte d'écrire mentionnés pendant la rédaction

Aspects	Tous les sujets (max=1402)	Score faible en L2 (max=722)	Score élevé en L2 (max=680)
	%	%	%
LANGUE	46.6	48.8	44.4
ORGANISATION	10.8	10.6	11.2
CONTENU	62.4	61.6	63.0
PROCÉDÉ	35.5	31.6	39.9

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparaît entre parenthèses.

Il est possible de constater que les aspects sur lesquels les participants des deux groupes portent leur attention suivent le même ordre, soit:

1. le contenu
2. la langue
3. le procédé
4. l'organisation

Il est à noter que les participants ayant un score faible en L2 se penchent plus sur l'aspect *langue* tandis que les participants ayant obtenu un score élevé portent plus d'attention au *procédé*. La partie traitant de la fréquence des catégories, présentée précédemment, montre que les catégories qui influencent principalement cette différence sont, dans le cas du regroupement *langue*, les catégories *langue* et *langue/contenu* et, dans le cas du *procédé*, les catégories *procédé/contenu* et *procédé/langue*. L'analyse de khi-deux montre que ces différences ne sont pas significatives.

Complexité des décisions

Une comparaison a été faite entre la complexité des décisions prises par les participants qui ont obtenu un score faible et ceux qui

ont obtenu un score élevé lors de la rédaction de la composition en L2. On se rappellera que par complexité on entend le fait qu'un participant fasse mention dans ses décisions d'un seul aspect de l'acte d'écrire ou de plusieurs. Il a été mentionné, dans la question de recherche 2, que les participants, au moment de la rédaction de la composition en L2, ont pris des décisions simples et complexes (doubles et triples). Le pourcentage de ces deux genres de décisions a été calculé proportionnellement au nombre total de décisions par protocole. Le tableau 30 présente les moyennes de groupes, selon le score obtenu dans la composition en L2, pour la complexité des décisions prises pendant la rédaction en L2.

Le tableau 30 montre que la proportion des décisions simples est à peine plus élevée chez les participants dont le score est faible (56,3%) comparativement aux participants dont le score est élevé (53,1%). La proportion des décisions complexes (doubles et triples) est, pour sa part, légèrement plus grande chez les participants ayant obtenu un score élevé (46,9%) que chez ceux ayant obtenu un score faible (43,7%). Il est donc possible de constater que la complexité des décisions prises par les participants ayant obtenu un score élevé diffère peu de celle des participants ayant obtenu un score faible.

TABLEAU 30
Complexité des décisions
pourcentage des deux sous-groupes
pour la composition en L2

Décisions	Score faible en L2 (max=722)	Score élevé en L2 (max=680)
	%	%
Simples	56,3	53,1
Complexes	43,7	46,9

Note: Le nombre d'énoncés produits par tous les participants de chacun des sous-groupes apparait entre parenthèses.

BILAN DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LA QUESTION DE RECHERCHE 4

Cette partie présente le bilan des résultats obtenus pour la question de recherche 4. Afin d'illustrer les propos qui suivront, deux protocoles verbaux complets apparaissent en appendice. Il s'agit des protocoles de Claudia (score faible) qui apparaît dans l'appendice F et de Dora (score élevé) qui se retrouve dans l'appendice G.

Compte tenu des résultats de la présente question de recherche, les scripteurs qui ont obtenu un score élevé prennent, en moyenne, plus de décisions que les scripteurs qui ont obtenu un score faible durant la rédaction de leur composition en L2.

En ce qui concerne la proportion de chaque type de décisions, les scripteurs qui ont obtenu un score élevé ont porté moins d'attention à la *langue*, comme configuration simple ou double (*langue/contenu*) que les scripteurs qui ont obtenu un score faible. À ce propos, l'extrait du protocole de Claudia (score faible en L2) montre à quel point elle se concentre de façon marquée sur des mots connus en L1 qu'elle essaie de bien rendre en L2. Quant à l'attention portée à la *langue*, les participants qui ont obtenu un score faible ont tendance à verbaliser un grand nombre de décisions portant sur l'orthographe, les accords et le genre grammatical.

Les participants ayant obtenu un score élevé se penchent également sur la *langue* mais, semble-t-il, d'une façon différente des participants ayant obtenu un score faible. Les premiers ont tendance à identifier le problème et à utiliser un *procédé* pour s'en sortir. C'est ce qui explique probablement le fait que les scripteurs ayant obtenu un score élevé aient porté plus d'attention au *procédé*, au sein des configurations doubles *procédé/contenu* et *procédé/langue*, que les scripteurs qui ont obtenu un score faible. Quelques-uns des moyens utilisés par les scripteurs ayant obtenu un score élevé sont la recherche dans le dictionnaire, la relecture, les notes dans la marge et la mise de côté temporaire de l'élément problématique. C'est ce que l'examen du protocole de Dora révèle.

Du point de vue de la complexité des décisions, les participants ayant obtenu un score élevé ont pris, en moyenne, un peu moins de décisions simples que les scripteurs ayant obtenu un score faible, et un peu plus de décisions complexes que ces derniers. Bien que ces différences soient minimes, elles ressortent des protocoles de Claudia et de Dora, qui apparaissent en appendice.

Interprétation des résultats

Dans le but de répondre à la question de recherche 4, il est possible de relever quelques caractéristiques dans la prise de décision lors du processus d'écriture des diplômés d'immersion ayant obtenu un score élevé dans la composition en L2.

Le grand nombre de décisions prises par les scripteurs avec un score élevé porte à croire qu'ils semblent allouer plus de temps à la planification, sont plus critiques face à leur texte, s'interrogent plus, révisent plus et ont un processus plus récursif que ceux qui prennent moins de décisions. La récursivité observée a pour conséquence, chez les participants qui ont obtenu un score élevé, qu'ils semblent considérer leur texte dans une optique de changements constants. Cette constatation ressort à l'examen du protocole de Dora (score élevé), qui a une idée de l'aspect qu'aura son texte tout en étant prête à le modifier. Ceci confirme ce qui a été mentionné dans la recension des écrits.

Le fait que les scripteurs ayant obtenu un score faible consacrent une grande partie de leur attention à la *langue* corrobore les résultats de recherches antérieures sur les scripteurs faibles en L1 (Faigley et Witte, 1981; Flower et Hayes, 1981; Perl, 1979; Sommers, 1980) et en L2 (Heuring, 1984; Raimes, 1985; Zamel, 1983). En effet, ces recherches ont montré que les scripteurs faibles sont préoccupés par la forme et que, lorsqu'ils révisent, ils le font au niveau du mot ou de la phrase sans avoir une vision globale de leur texte.

> The least skilled writer, on the other hand, was distracted by local problems from the very beginning, changing words or phrases but rarely making changes that affected meaning. (Zamel, 1983, p.

Ainsi, les scripteurs de la présente étude qui ont obtenu un score faible en L2 ont consacré une grande partie de leur attention à chercher l'orthographe d'un mot, l'accord en genre et en nombre ou la traduction la plus exacte possible d'un mot qu'ils connaissaient en L1.

Pour ce qui est du haut niveau d'attention consacrée au *procédé* par les scripteurs ayant obtenu un score élevé en L2, on se rappellera que les décisions concernant le *procédé* se rapportent à la façon de s'y prendre pour réaliser le texte. Les moyens utilisés, déjà cités auparavant, comprenaient la prise de notes, la vérification, la recherche dans le dictionnaire, la lecture, la modification d'une partie du texte, le passage d'une langue à l'autre, etc. Les scripteurs prenant un grand nombre de décisions dans lesquelles entre en jeu le *procédé* montrent qu'ils se posent des questions par rapport au texte et qu'ils utilisent des moyens leur permettant de répondre à ces questions. C'est aussi ce qu'a relevé Zamel (1983) dans son étude sur les scripteurs avancés en L2.

> (...) the more skilled writers devised strategies that allowed them to pursue the development of their ideas without being sidetracked by lexical and syntactic difficulties. These strategies included writing down the English word in question and circling it, leaving a blank space for a word or phrase, or using their own native language when the word(s) in English failed them. (Zamel, 1983, p. 175)

En d'autres mots un scripteur qui a obtenu un score faible en L2 et qui s'interroge, par exemple, sur le bon mot à utiliser, aura tendance, d'après ce qui a été relevé dans les protocoles de cette étude, à buter sur le mot qui pose problème sans avoir recours à un moyen pour se sortir de l'impasse. En contrepartie, un scripteur qui a obtenu un score élevé en L2 et qui s'interroge sur le même mot utilisera un *procédé* comme, par exemple, la recherche dans le dictionnaire, une note dans la marge comme aide-mémoire ou la stratégie de mettre le mot de côté afin d'y revenir plus tard.

Quant au peu de différences relevées entre la complexité des décisions des scripteurs ayant un score faible et celles des scripteurs

ayant un score élevé, il serait possible de se demander si un plus grand nombre de participants aurait accentué la différence. Une réponse positive viendrait appuyer les résultats obtenus dans les questions de recherche 2 et 3. En effet, on y avait observé que les scripteurs dont le savoir-écrire en L1 est fort ont tendance à prendre plus de décisions complexes que les scripteurs ayant un niveau de savoir-écrire en L1 faible, qu'ils rédigent en L1 ou en L2.

Conclusion

La présente étude a visé à contribuer à l'avancement de la recherche sur les diplômés d'immersion française ainsi que dans le domaine de l'écriture en L1 et en L2. Elle a, de plus, offert une contribution sur les plans méthodologiques et pédagogiques. Ces quatre aspects seront traités dans la conclusion.

Malgré le grand nombre de recherches qui ont porté sur l'immersion française, peu d'entre elles se sont intéressés à l'écriture des diplômés de ce type de programme. La présente étude a cherché essentiellement à jeter de la lumière sur les prises de décision lors du processus d'écriture en L1 et en L2 chez les diplômés d'immersion française.

Une contribution importante de la présente étude a été de reprendre une partie d'un projet de recherche antérieur portant sur l'écriture d'apprenants d'anglais L2 (Cumming, 1989). Ceci a permis d'évaluer la pertinence des interprétations de ce chercheur avec un groupe d'apprenants de L2 avancés diplômés d'un programme d'immersion française.

Il faut toutefois être conscient des limites du présent projet et agir avec prudence quant aux généralisations pouvant être faites à la suite des tendances observées. Premièrement, pour différentes raisons (la non-disponibilité de certains participants, l'élimination de cas, etc.), l'échantillon composé de 59 participants au départ a été réduit à 17. Par conséquent, lorsque les quatre sous-groupes ont été formés, certains ont dû être composés d'un nombre réduit de participants.

Deuxièmement, comme il n'y avait pas de scripteurs professionnels chez les participants, le groupe formé était particulièrement homogène quant au savoir-écrire en L1. Il a fallu se rendre à l'évidence que dans un groupe d'étudiants universitaires de première année récemment diplômés d'un programme d'immersion française, il est pratiquement impossible de trouver des scripteurs professionnels. Ainsi, les comparaisons faites dans d'autres études entre des scripteurs faibles et des scripteurs professionnels n'ont pu être établies dans cette étude. C'est ce qui explique, dans le cas de cette étude, que les différences entre les sous-groupes ne pouvaient être aussi marquées que dans des études comprenant des scripteurs professionnels.

Troisièmement, étant donné que les participants du présent projet ont fait une grande partie de leurs études en L2, ils possédaient tous une compétence globale en L2 élevée. Ils avaient atteint une compétence presque égale à celle des locuteurs natifs en compréhension dans un contexte scolaire et assez élevée en production. Il faut donc être conscient du fait que la différence entre les participants du présent projet qui ont été catégorisés comme étant faibles en L2 et ceux qui ont été jugés comme étant forts en L2 n'était pas très grande.

Quatrièmement, le protocole verbal concourant a permis d'avoir une idée des décisions prises par les participants lors de la rédaction de leur composition en L1 et en L2. Malgré le fait que la technique du protocole verbal ait été présentée aux participants lors d'une rencontre de formation, que ces derniers aient eu l'occasion de la pratiquer et que la chercheuse était présente lors de la rédaction afin de leur rappeler de dire ce à quoi ils pensaient, il ne peut être certain que toutes les décisions prises aient été verbalisées. Les résultats sont donc le reflet des décisions qui ont été communiquées lors de l'enregistrement.

En plus d'aider à combler les lacunes dans la recherche sur les diplômés d'immersion et sur l'écriture en L1 et en L2, cette étude a permis d'apporter une contribution sur le plan méthodologique. Elle a montré à quel point l'approche directe et le protocole verbal

concourant se sont révélés des moyens de recueillir des données particulièrement riches. De plus, la grille 2 qui a été utilisée pour coder les protocoles a su être un bon outil de travail permettant de gérer la grande quantité de données générées par les participants.

Ainsi, l'utilisation de l'approche directe pour comparer les processus d'écriture en L1 et en L2 a permis de cerner l'effet du savoir-écrire en L1 et de la compétence globale en L2 chez les mêmes participants. Étant donné l'importance des habiletés acquises en L1 lors de la performance en L2, l'approche directe a pu répondre à certaines questions soulevées dans d'autres recherches. La plupart des recherches portant sur l'écriture chez les diplômés d'immersion ont comparé ces apprenants à des groupes témoins anglophones et francophones dans le but d'évaluer leur savoir-écrire en L1 et en L2. Il y a très peu de recherches qui ont visé à comparer les mêmes personnes en L1 et en L2. Pourtant ce genre d'information est important. C'est pourquoi il est nécessaire, étant donné la difficulté de trouver des groupes de comparaison appropriés et l'hétérogénéité dans la production écrite de ces groupes, d'entreprendre des études où les sujets expérimentaux deviennent en quelque sorte leur propre groupe témoin.

Les protocoles verbaux ont fourni des renseignements sur les prises de décision lors du processus d'écriture qu'il n'aurait pas été possible d'obtenir en ne consultant que le produit fini (la composition). Les données recueillies à l'aide des protocoles verbaux, ont non seulement apporté des éléments de réponses pour les questions de recherche de cette étude mais soulevé d'autres interrogations dépassant le cadre de cette étude.

À ce propos, les protocoles verbaux de plusieurs participants ont révélé certains faits que la grille n'a pas pu faire ressortir. Par exemple, un certain nombre de participants ont montré qu'ils étaient conscients de leurs faiblesses en L2, ne savaient pas toujours bien consulter le dictionnaire, utilisaient certaines règles de grammaire sans toujours bien les appliquer et ne connaissaient pas certaines stratégies d'écriture. Ceci pourrait être sujet à approfondissement dans une recherche ultérieure.

En recueillant les données visant à répondre aux questions de recherche, il a été possible de constater que même si les diplômés d'immersion ont fait une grande partie de leurs études en L2, ils ne dépendent pas de la L2 lors de la production d'un protocole verbal au moment de la rédaction d'une composition en L1. Par contre, lors de la production d'un protocole verbal pendant la rédaction d'une composition en L2, les diplômés d'immersion dépendent en grande partie de leur L1 dans la verbalisation de leur prise de décision. Cette étude a également permis d'apprendre que les diplômés d'immersion de cette étude, à l'extérieur du contexte scolaire, écrivent peu en L1 et pratiquement jamais en L2.

Quelles sont les implications pédagogiques de la présente étude? À la lumière des résultats obtenus, comment offrir aux diplômés d'immersion une pédagogie optimale qui tienne compte de leurs besoins en matière de production écrite en L2?

La présente recherche a montré que le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 sont deux facteurs qui semblent être reliés d'une façon indépendante à l'habileté à écrire en L2. De plus, un niveau élevé de savoir-écrire jumelé à un niveau élevé de compétence globale en L2 paraissent être nécessaires pour obtenir une production écrite en L2 de qualité supérieure. Ceci corrobore les résultats de l'étude de Cumming (1989).

Chez le groupe de diplômés d'immersion française de cette étude, il a été trouvé, que les prises de décision lors du processus d'écriture en L2 a surtout varié en fonction du niveau de savoir-écrire en L1 des participants et peu en fonction de leur niveau de compétence globale en L2. Ceci a également été relevé dans l'étude de Cumming.

Ces constatations peuvent avoir des implications quant à l'évaluation de la compétence en L2 et au classement des apprenants de L2 selon différents niveaux. Ainsi, l'évaluation de la compétence en L2 qui ne serait faite qu'à partir d'un texte rédigé en L2 serait inadéquate. En effet, comme cela a été vu, le savoir-écrire est une des composantes de la compétence en L2 tout en étant relativement

indépendante. Ce qui est en accord avec les travaux de Cummins (1984) et Cummins et Swain (1986). Ces derniers, en effet, soutiennent que le savoir-écrire est une habileté cognitive qui est psychologiquement distincte de la compétence globale en L2.

La distinction des rôles joués par le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 dans la production d'un texte en L2 de qualité supérieure a également des répercussions sur l'enseignement. Ainsi, il est nécessaire d'aider les apprenants à développer ces deux aspects soit séparément, soit au sein d'un cours de L2. Au sujet de cette dernière possibilité, il existe une pratique courante qui consiste à regrouper les apprenants de L2 dans des cours où les quatre habiletés (la compréhension orale et écrite de même que la production orale et écrite) sont enseignées à un niveau (par exemple: intermédiaire) en prenant pour acquis que tous les apprenants formant le groupe ont le même niveau de savoir-écrire. Si l'apprentissage du savoir-écrire est une composante d'un cours de L2, l'enseignant doit être conscient du fait qu'un apprenant peut avoir une compétence globale en L2 élevée sans toutefois avoir un niveau de savoir-écrire élevé. C'est donc dire que dans un groupe d'apprenants de L2, comme les diplômés d'immersion, dont la compétence en L2 est élevée, il peut y avoir différents niveaux de savoir-écrire.

À la lumière des données recueillies dans les protocoles verbaux des participants de ce projet qui ont rédigé des compositions de qualité supérieure, il serait, semble-t-il, avantageux d'enseigner certaines stratégies aux scripteurs plus faibles afin d'améliorer leur production en L2. Trois d'entre elles ressortent des résultats mentionnés précédemment.

Premièrement, il a été noté que les scripteurs forts semblaient être plus critiques face à leur texte. Il s'agirait donc d'aider les scripteurs faibles à évaluer leur texte et de leur faire comprendre que celui-ci est sujet à révision. Pour ce faire, des stratégies d'auto-questionnement pourraient être enseignées. Peu de travaux ont été fait en français L2 sur ce sujet. Cependant, il y aurait lieu de mentionner l'étude de Bisaillon (1991), qui présente une démarche pédagogique de la révision s'adressant à des apprenants de L2,

faibles à l'écrit. Cette dernière déplore le fait que les scripteurs faibles manquent de stratégies et soutient que celles-ci ne sont pas innées mais doivent être enseignées. Dans la démarche pédagogique qu'elle propose, l'enseignant explique le rôle de la révision, explique les stratégies et leur acquisition, informe les apprenants sur la stratégie choisie et son utilité, fait une démonstration et fait expérimenter la stratégie dans le but de la faire acquérir. Cette façon de procéder semble pertinente au groupe d'apprenants de ce projet.

Deuxièmement, il a été possible de constater que les scripteurs forts ont utilisé différents *procédés* tels la prise de notes, la vérification, la lecture, la recherche dans le dictionnaire, etc. À la suite de ces constatations, un enseignant de langue seconde pourrait élaborer un module d'enseignement visant, par exemple, à aider les apprenants à bien se servir des livres de référence auxquels ils ont recours (dictionnaires, manuels de grammaire, etc.) comme outils de travail pendant la rédaction (Ligier et Rodriguez, 1985).

Troisièmement, les scripteurs forts de ce projet ont pris plus de décisions complexes que les scripteurs faibles. Il serait utile que les enseignants puissent rendre les apprenants faibles à l'écrit conscients des aspects multiples de l'acte d'écrire afin de les aider à porter leur attention sur plusieurs facettes à la fois. Un moyen qui pourrait être utilisé serait de faire produire un protocole verbal et de s'en servir comme élément-déclencheur pour rendre les apprenants conscients de leur processus et les amener à y réfléchir.

Il serait souhaitable que des recherches reprennent la démarche de la présente étude (approche directe, production d'un protocole verbal, rédaction de textes en L1 et en L2) afin de confirmer les tendances observés en L1 et en L2 avec des échantillons d'apprenants dont la L2 serait autre que l'anglais ou le français.

De plus, il serait intéressant de vérifier, dans une situation expérimentale, si un enseignement basé sur des éléments du processus de scripteurs forts (attitude critique face au texte, utilisation de décisions complexes, etc.) serait susceptible de venir en aide aux scripteurs faibles.

La présente étude a cherché à offrir une contribution dans le domaine relativement nouveau des études comparatives du processus d'écriture en L1 et en L2. De plus, elle a permis de recueillir de l'information sur les caractéristiques d'un groupe particulier d'apprenants de L2. Il est à souhaiter que ces renseignements permettront de guider les enseignants qui accueillent de plus en plus de diplômés d'immersion française dans les établissements post-secondaires.

Bibliographie

ACTFL (1986). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL.

ADIV, E. (1980). A Comparative Evaluation of Three French Immersion Programs: Grades 10 and 11. Communication. Congrès annuel de CAIT. Montréal: Protestant School Board of Greater Montréal. ED225367.

ARNDT, V. (1987). Six Writers in Search of Texts: a Protocol-Based Study of L1 and L2 Writing. *ELT Journal* (Oxford), 41 (4), 257-67.

AUGUSTINE, D. (1981). Geometries and Words: Linguistics and Philosophy: A Model of the Composing Process. *College English*, 43 (3), 221-231.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BEAUGRANDE, R. de. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1982). From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process. Dans Glaser, R. (réd.). *Advances in Instructional Psychology*, 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1983). Levels of Inquiry in Writing Research. Dans Mosenthal, P. et coll. (réd.). *Research on Writing*. New-York: Longman Inc.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Norwood, NJ: Ablex.

BISAILLON, J. (1991). *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde, faibles à l'écrit: Un moyen d'améliorer les productions écrites*. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguitique.

CANALE, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Dans Richards, J.C. et Schmidt, R.W. (réd.) *Language and Communication*. London: Longman.

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CANALE, M., FRENETTE, N. et BÉLANGER, M. (1988). Evaluation of Minority Student Writing in First and Second Languages. Dans Fine, J. (réd.). *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*. Norwood, NJ: Ablex.

CARROLL, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Institute of English.

CARSON, J.A., CARRELL, P.L., SILBERSTEIN, S., KROLL, B. et KUEHN, P.A. (1990). Reading-Writing Relationship in First and Second Language. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 245-266.

CHAUDRON, C. (1984). Effects of Feedback on Students' Composition Revision. *RELC Journal*, 15 (2), 1-14.

CHAUDRON, C. (1987). Analysis of Products and Instructional Approaches in Writing: Two articles on the State of the Art. *TESOL Quarterly*, 21 (4), 673-675.

COHEN, A. (1987). Student Processing of Feedback on Their Compositions. Dans Wenden, A. et Rubin, J. (réd.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.

COHEN, A. et HOSENFELD, C. (1981). Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research. *Language Learning*, 31, 285-313.

COHEN, J. (1990). Things I Have Learned (So Far). *American Psychologist*, 45 (12), 1304-1312.

CRAWFORD, P. (1984). *Evaluation of the French Immersion Program*. North York: North York Board of Education.

CUMMING, A. (1988). *Writing Expertise and Second Language Proficiency in ESL Writing Performance*. Thèse de doctorat. Université de Toronto, Toronto.

CUMMING, A. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning*, 39 (1) 81-141.

CUMMING, A., REBUFFOT, J. et LEDWELL, M. (1989). Reading and Summarizing Challenging Text in First and Second Languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(1), 7-25.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. et SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Londres: Longman.

DE VRIES, J. (1986). *Ottawa's French Immersion Graduates.* Final report to the Office of the Commissioner of Official Languages. Ottawa: Carleton University.

DIEDERICH, P. (1964). *Research Design and The Teaching of English.* Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.

DIEDERICH, P.B. (1974). *Measuring Growth in English.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

EDELSKY, C. (1982). Writing in a Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 211-228.

EDELSKY, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program.* Norwood, NJ: Ablex.

EMIG, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-8.

ERICSSON, K.A. et SIMON, H.A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Protocol as Data.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

ERICSSON, K.A. et SIMON, H.A. (1987). Verbal Reports on Thinking. Dans Faerch, C. et Kasper, G. (réd.). *Introspection in Second Language Research.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. 24-53.

FAGAN, W. et HAYDEN, M. (1988). Writing Processes in French and English of Fifth Grade French Immersion Students. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 44 (4), 653-668.

FAIGLEY, L. et WITTE, S. (1981) Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-14.

FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.

FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1984). Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication*, 1 (1), 120-160.

FREEDMAN, S. (1977). How Characteristics of Student Essays Influence Teachers' Evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 328-338.

GASKILL, W.H. (1986). *Revising in Spanish and English as a Second Language: A Process-Oriented Study of Composition.* Thèse de doctorat. University of California.

GENESEE, F. et STANLEY, M. (1976). The Development of English Writing Skills in French Immersion Programs. *Canadian Journal of Education*, 1, 3, 1-17.

GRAVES, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, N. H.: Heineman Educational Books.

HAASTRUP, K. (1987). Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures. Dans Faerch, C. et Kasper, G. (réd.). *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. 197-212.

HALL, K. (1993). Process Writing in French Immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49 (2), 255-274.

HARLEY, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français? *Langue et Société*, 12, 57-62.

HARLEY, B. (1989). Transfer in the Written Compositions of French Immersion Students. Dans Dechert, H.W. et Raupach, M. (réd.). *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ: Ablex.

HARLEY, B., CUMMINS, J., SWAIN, M. et ALLEN, P. (1990). The Nature of Language Proficiency. Dans Harley, B., Cummins, J., Swain, M. et Allen, P. (réd.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 7-25.

HARLEY, B. et SWAIN, M. (1978). An Analysis of the Verb System Used by Young Learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35-39.

HARLEY, B. HART, D. et LAPKIN, S. (1986). The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills. *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.

HART, D. et LAPKIN, S. (1991). *French Immersion at the Secondary/postsecondary Interface: Toward a National Study*. Final report to the Secretary of State. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

HAYES, J.R. et FLOWERS, L.S. (1980a). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans Gregg, L.W. et Sternberg, E.R. (réd.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-30.

HAYES, J.R. et FLOWERS, L.S. (1980b). *Writing as Problem Solving*. Visible Language, 14 (4), 388-399.

HEURING, D. (1984). The Revision Strategies of Skilled and Unskilled ESL Writers: Five Case Studies. Communication. TESOL Convention, Houston.

HÖLSCHER, A. et MÖHLE, D. (1987). Cognitive Plans in Translation. Dans Faerch, C. et Kasper, G. (réd.). *Introspection in Second Language Research.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. 113-134.

HUBERTY, C. et MORRIS, J. (1989). Multivariate Analysis Versus Multiple Univariate Analyses. *Psychological Bulletin,* 105 (2), 302-308.

HUSIM, R. et BRUCE, R. (1991). A Survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School. *La Revue canadienne des langues vivantes,* 48 (1), 135-142.

HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. Dans Pride, J.B. et Holmes, J. (réd.). *Sociolinguistics.* Londres: Penguin.

JACOBS, H. et coll. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.

JACOBS, S.E. (1982). *Composing and Coherence: The Writing of Eleven Pre-Medical Students.* Washington: Center for Applied Linguistics.

JONES, C.S. (1983). Attention to Rhetorical Information While Composing in a Second Language. Dans Campbell, C. et coll. (réd.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum 2.* Los Angeles: UCLA.

JONES, C.S. et TETROE, J. (1987). Composing in a Second Language. Dans Matsuhashi, A. (réd.). *Writing in Real Time: Modeling the Production Processes.* Norwood, NJ: Ablex.

KROLL, B. et VANN, J. (réd). (1981). *Exploring Speaking-writing Relationships: Connections and Contrasts.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

LAMBERT, W.E., TUCKER, G.R. et D'ANGLEJAN, A. (1973). An Innovative Approach to Second Language Learning: The St. Lambert Experiment. *Études de linguistiques appliquée,* 10, 90-99.

LAPKIN, S. (1984). How Well Do Immersion Students Speak and Write French? *La Revue Canadienne des Langues Vivantes,* 40, 4, 575-85.

LAPKIN, S. (1982). The English Writing Skills of French Immersion Pupils at Grade 5. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes,* 39, 24-33.

LAPKIN, S., SWAIN, M. et SHAPSON, S. (1993). French Immersion Research Agenda for the 90s. *La Revue canadienne des langues vivantes,* 46 (4), 638-674.

LAY, N. (1982). Composing Processes of Adult ESL Learners: a Case Study. *TESOL Quarterly,* 16 (3), 406.

LAY, N. (1983). Native Language and the Composing Process. In Kwalick, B. et coll. (réd.). *Selected Papers From the 1982 Conference "New York Writes"*. New York: City University of New York, The Instructional Resource Center, 17-21.

LeBLANC, R. (1990). *Étude Nationale sur les programmes de français de base*. Rapport synthèse. Ottawa: M Éditeurs.

LIGIER, F. et RODRIGUEZ, C. (1985). *Du bon usage de votre livre de grammaire*. Mont St-Hilaire, Québec: La Lignée.

MAGUIRE, M. (1987). Is Writing a Story in a Second Language that Much More Complex Than in a First Language? Children's Perceptions. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4, 17-65.

MARKHAM, L. (1976). Influences of Handwriting Quality on Teacher Evaluation of Written Work. *American Educational Research Journal*, 13, 277-283.

MATSUHASHI, A. (1982). Pausing and Planning: the Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English*, 15 (2), 113-134.

MORRISON, F. PAWLEY, C. et READY, D. (1988). *French Proficiency Test for Post-Immersion Students*. Ottawa: Institut des langues secondes, Université d'Ottawa.

NEUFELD, T. et COLE, G. (1990). Commission de la Fonction publique du Canada: Système d'évaluation de langues secondes au gouvernement fédéral du Canada. Communication. Colloque de l'AQEFLS. Montréal.

OLLER, J. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman

OLLER, J. (1983). A Concensus for the Eighties? Dans Oller (réd.). *Issues in Language Testing Research*. New-York: Newbury House, 351-356.

PERL, S. (1979). The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13 (4), 317-336.

PERL, S. (1984). *Coding the Composing Process: A Guide for Teachers and Researchers*. Washington, D.C.: National Institute of Education. ERIC ED 240 609.

PIANKO, S. (1979). A Description of the Composing Processes of College Freshman Writers. *Research in the Teaching of English*, 13 (1), 5-22.

PLIMPTON, G. (1963). *Writers at Work*. (réd.). volumes 1-4. New-York: Penguin.

RAIMES, A. (1985). What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composition. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-256.

RAIMES, A. (1987). Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies. *Language Learning*, 37 (3), 439-468.

ROSE, M. (1980). Rigid Rules, Inflexible Plans, and the Stifling of Language: A Cognitive Analysis of Writer's Block. *College Composition and Communication*, 31 (4), 389-401.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1986). Research on Written Composition. Dans Wittrock, M. (réd.). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). New-York: Macmillan, 778-803.

SCARDAMALIA, M. et PARIS, P. (1985). The Fonction of Explicit Discourse Knowledge in the Development of Text Representations and Composing Strategies. *Cognition and Instruction*, 2 (1), 1-39.

SHAPSON, S. (1985). Post-secondary Bilingual Education: Identifying and Adapting to the Shift in Second Language Demands. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 41 (5), 827-834.

SHAUGNESSY, M.P. (1977). Some Needed Research on Writing. *College Composition and Communication*, 28, 317-320.

SOMMERS, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31 (4), 378-388.

SPACK, R. (1984). Invention Strategies and the ESL Composition Student. *TESOL Quarterly*, 18 (4), 649-670.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Second Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. (1975). Writing Skills of Grade Three French Immersion Pupils. *Working Papers on Bilingualism*, 7, 1-38.

SWAIN, M. et LAPKIN, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

SWARTS, H. FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1984). Designing Protocol Studies of the Writing Process: An Introduction. Dans Beach, R. et Bridwell, L.S. (réd.). *New Directions in Composition Research*. New-York: Guilford Press, 53-71.

SZAMOSI, M. SWAIN, M. et LAPKIN, S. (1979). Do Early Immersion Pupils 'Know' French? *Orbit*, 49, 20-23.

VANN, R.J. et ABRAHAM, R.G. (1990). Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-198.

VIGNOLA, M.-J. et WESCHE, M. (1989). First and Second Language Writing Skills of Immersion Students. Communication. National Testing Network Conference on Writing Assessment. Montréal.

VIGNOLA, M.-J. et WESCHE, M. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion francaise. *Études de Linguistique Appliquée*, 82, 94-115.

WESCHE, M. (1988). Les diplômés de l'immersion: implications dans le domaine de l'enseignement du français. Dans Besnard, C. et Elkabas, C. (réd.) *L'Université de demain: Courants actuels et apports de la didactique des langues à l'enseignement du français langue seconde*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc. Réimprimé dans *La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur* (1989), XIX, 3, 29-41.

WESCHE, M.B. (1993). French Immersion Graduates at Univeralty and Beyond: What Difference Has it Made? In Alatis, J. (réd.). *The Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1992*. Georgetown: Georgetown University Press. sous presse.

WHALEN, K. (1988). Pilot Study on the Nature of Difficulties in Written Expression in a Second Language: Process or Product? *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10 (1), 51-57.

YAU, M. (1989). A Quantitative Comparison of L1 and L2 Writing Processes. Communication. 23e congrès annuel de TESOL, San Antonio, TX.

ZAMEL, V. (1982). Writing: the Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 195-210.

ZAMEL, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-187.

ZAMEL, V. (1984). In Search of the Key: Research and Practice in Composition. In Handscombe, J. et coll. (réd.). *On TESOL '83; the Question of Control*. Washington, D.C.: TESOL, 195-207.

Appendice A:

Lettre de recrutement

January 15th, 1991

Dear _____ .

I am writing to inquire whether you would be willing to participate in a research study on writing by advanced bilinguals with a French immersion background. The research is part of a Ph.D. thesis at the Faculty of Education of the University of Ottawa. It aims to describe and compare what people do while they write in their first and in their second language. The results of the study should help professors improve their teaching of writing by better understanding what students do and think as they write.

Participants will be asked:

1) to complete a questionnaire describing their education and abilities in writing.
2) to write a French proficiency test
3) to write a short composition in English and a short composition in French

These activities will take place in three meetings on campus to be arranged at your convenience between January and April 1991. Earlier participants in such research have found these sessions to be an opportunity to meet other people of the same background and to meet old high school classmates. In return for your participation in this project, you will receive:

- $30.00
- A summary of the findings
- Your results on the French proficiency test
- Personalized assessment of your writing in French and, if you wish, advice on how to improve your writing.

Your involvement in the research will be strictly confidential. In analyzing and reporting the results of the study your identity will be concealed by a pseudonym.

This research is based at the Second Language Institute in the context of an ongoing French Immersion follow-up study and has the endorsement of the Institute's Director, Dr. Raymond LeBlanc.

Since only a very small number of University of Ottawa students have the appropriate immersion background for this study, your participation will be greatly appreciated. Could you kindly complete the attached form and return it to me by **January 25th** in the self-addressed envelope provided. You will be contacted shortly to arrange the first meeting.

Thank you for taking the time to read this letter. Please return the attached form in the enclosed self-addressed envelope. Feel free to contact me for further information at the telephone number below.

Sincerely,

Marie-Josée Vignola
SECOND LANGUAGE INSTITUTE
office: 564-2973

Appendice B:

Formulaire de consentement

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

FACULTÉ DES ARTS
FACULTY OF ARTS

February 1991

TO: Participants in the research study on writing by advanced bilinguals at the University of Ottawa

FROM: Marie-Josée Vignola
Second Language Institute

Dear Participant,

I very much appreciate your interest in participating in the research study on writing by advanced bilinguals at the University of Ottawa. As you know, this will involve writing a French composition and an English composition and will require two sessions. Upon completion of the writing tasks, you will receive $30 as an honorarium. Confidentiality will be maintained at all times. Your participation, refusal to participate or withdrawal at any time will in no way affect your academic standing.

Studies with human subjects require the written consent of participants. This does not imply that this project involves any risk or embarassment: rather your consent has been made mandatory by the University of Ottawa and granting agencies in recognition of the human rights of individuals. Therefore, I ask you to please sign this form. I will provide you with a copy.

Thank you for your help,

Marie-Josée Vignola
SECOND LANGUAGE INSTITUTE

I agree to participate in this study according to the above conditions.

Name (printed)_____

Signature_____

INSTITUT DES LANGUES SECONDES
SECOND LANGUAGE INSTITUTE
600 KING EDWARD, OTTAWA, ONTARIO, CANADA K1N 6N5
(613) 564-2973 FAX: (613) 564-9969

Appendice C:

Grille 1

CONTENU

Information

3 Le scripteur traite le sujet de façon substantielle et approfondie.

2 Le scripteur traite le sujet de façon adéquate.

1 Le scripteur transmet peu d'information.

Répétition d'information

3 Aucune répétition superflue.

2 Quelque peu de répétitions.

1 Beaucoup de répétitions.

Détails et exemples

3 Suffisants et toujours reliés au sujet.

2 Suffisants mais pas toujours reliés au sujet (c'est-à-dire que le scripteur s'éloigne du sujet), ou reliés au sujet mais pas toujours suffisants.

1 Insuffisants ou sans lien avec le sujet.

ORGANISATION

Format

4 Le texte respecte le format de la dissertation et comprend:
- une introduction et une thèse
- des paragraphes secondaires, dont chacun contient une phrase qui expose le thème
- une conclusion.

3 Le texte comprend la plupart des parties susmentionnées (une partie manque).

2 Le texte comprend certaines des parties susmentionnées (deux parties manquent).

1 Le texte comprend peu des parties susmentionnées (trois parties manquent).

0 Le texte est une suite de phrases sans lien entre elles.

Enchaînement des idées (à l'intérieur des paragraphes)

4 Les idées s'enchaînent de façon logique et sont reliées par des charnières appropriées. Par conséquent, les idées principales et secondaires sont toujours exprimées clairement.

3 ... sont exprimées clairement la plupart du temps.

2 ... manquent parfois de clarté.

1 ... manquent souvent de clarté.

0 ...sont exprimées de façon obscure.

LANGUE

Erreurs grammaticales

4 Peu d'erreurs touchant les accords, les temps, le nombre, la syntaxe, les articles, les pronoms, les prépositions, etc.

3 Plusieurs erreurs touchant les accords, les temps, le nombre, la syntaxe, les pronoms, les prépositions, etc.

2 Les erreurs touchant les accords, les temps, le nombre, la syntaxe, les articles, les pronoms, les prépositions, etc. sont fréquentes.

1 Grand nombre d'erreurs touchants les accords, les temps, le nombre, la syntaxe, les articles, les pronoms les prépositions, etc.

Sens (au niveau de la phrase)
(c'est-à-dire les erreurs telles que phrases incomplètes, trop longues ou fragmentaires, erreurs de conjonctions, etc.)

4 Sens toujours clair.

3 Sens parfois obscur.

2 Sens souvent obscur.

1 Sens très obscur.

VOCABULAIRE

Variété

3 Vocabulaire très riche.

2 Vocabulaire adéquat.

1 Vocabulaire limité.

Choix

3 Approprié.

2 Approprié la plupart du temps.

1 Parfois impropre.

CODE ORTHOGRAPHIQUE
(c'est-à-dire orthographe, ponctuation, majuscules, etc.)

3 Conventions maîtrisées.

2 Quelques erreurs.

1 Erreurs fréquentes.

0 Grand nombre d'erreurs.

N.B. Une erreur répétée compte pour une seule erreur.

Appendice D:

Grille 2

CODAGE DES CATÉGORIES

Aspects de l'acte d'écrire sur lesquels les participants ont porté leur attention

1. Configurations simples
   - 1.1 Utilisation de la langue
   - 1.2 Organisation du discours
   - 1.3 Contenu
   - 1.4 Intention
   - 1.5 Procédé

2. Configurations doubles
   - 2.1 Utilisation de la langue/organisation du discours
   - 2.2 Utilisation de la langue/contenu
   - 2.3 Utilisation de la langue/intention
   - 2.4 Organisation du discours/contenu
   - 2.5 Organisation du discours/intention
   - 2.6 Procédé/contenu
   - 2.7 Procédé/utilisation de la langue
   - 2.8 Procédé/organisation du discours
   - 2.9 Procédé/intention
   - 2.10 Contenu/intention

3. Configurations triples
   - 3.1 Utilisation de la langue/organisation du discours/contenu
   - 3.2 Organisation du discours/contenu/intention
   - 3.3 Utilisation de la langue/organisation du discours/procédé
   - 3.4 Utilisation de la langue/organisation du discours/intention
   - 3.5 Utilisation de la langue/contenu/intention
   - 3.6 Contenu/intention/procédé
   - 3.7 Organisation du discours/contenu/procédé
   - 3.8 Organisation du discours/intention/procédé

3.9 Utilisation de la langue/intention/procédé
3.10 Utilisation de la langue/contenu/procédé

4. Configurations quadruples
   4.1 Contenu/utilisation de la langue/intention/procédé
   4.2 Contenu/organisation du discours/utilisation de la langue/intention
   4.3 Contenu/organisation du discours/intention/procédé
   4.4 Organisation du discours/utilisation de la langue/intention/procédé
   4.5 Organisation du discours/contenu/utilisation de la langue/procédé

5. Configuration quintuple
   5.1 Contenu/organisation du discours/utilisation de la langue/intention/procédé

Référence: *Cumming (1988, p. 227)*

Grille traduite avec la permission de l'auteur

Appendice E:

Conventions de la transcription

Majuscules
Début de l'équivalent d'une phrase à l'oral.

Point
Fin de l'équivalent d'une phrase à l'oral.

Virgule
Courte pause ou changement soudain de débit.

Point d'interrogation
Intonation interrogative.

Doubles guillemets
Mot, phrase ou lettre considérés comme texte par les participants. Ils sont transcrits comme ils apparaissent dans le texte des participants (sans être corrigés).

Simple guillemet
Mot mis en évidence.

#
Mot dit en français (L2) pendant la rédaction du texte anglais
ou
mot dit en anglais (L1) pendant la rédaction du texte français.

Points de suspension
Indique que le participant essaie de terminer une phrase mais n'y parvient pas.

Les mots indicateurs d'hésitations (par exemple: ah, um, eee) sont transcrits comme tel.

Des notes d'observation apparaissent entre parenthèses et ont pour but de clarifier le sens de la décision.

Appendice F:

Protocole verbal de Claudia en L2

COMPOSITION EN L2

Sous-groupe:
Savoir-écrire en L1 faible
Compétence globale en L2 forte

Score dans la composition en L2:
faible

1 (Lit la question.)

2 Argument en français... O.K.... O.K., qu'est-ce que je pense? Je pense que... que d'autres
3 personnes...

4 Je pense ... O.K.... «Télévision»... les #pro# et les #con#. O.K.

5 'Le' télé? 'La' télé?

6 Si je... je le fais... je le fais sur... je... j'écris sur papier parce que c'est pour clarifier mes idées
7 ou des choses comme ça. O.K., mais je pense que... «out... oui» c'est «informative», c'est bon.
8 «Informative» c'est #entertainment#... #entertainment#... qu'est-ce que c'est? (Consulte le
9 dictionnaire.)

10 «Un motif»? Des autres choses que je peux dire.

11 Est-ce qu'il y a des autres choses qu'on peut utiliser pour mettre les «sources
12 d'amusement»... c'est ça... tous les choses qui est bon pourraient être...

13 «(...) les enfants prennent... #spend#?... #spend# trop de temps... prend». Je regarde pour la...
14 le mot français pour 'spend' comme «#spend# trop de temps sur... avec la télé... devant la
15 télé. (Consulte le dictionnaire.)

16 «Passe»...«consacre»... c'est un bon mot.

17 «(...) à regarder...» Je ne sais pas... «à 'regarder' la télé»? Je ne sais pas le bon mot... «en
18 devant du télé»?... «à regarder la télé»?... O.K.... peut-être... «en devant la télé»?

19 «Il y a des problèmes de... de... #obesity#?... #obesity#... #obese#... #obesity#... I don't know
20 how to say... #obesity#... «obèse»... should I... «obèse»... c'est la même chose.

21 D apostrophe... «obésité».

22 (Continue à rédiger.)

23 «explore» E-R-O-#E#... apostrophe... #E# accent ... à faire mordre... à faire mordre... à faire
24 mordre ou à faire mordu? «faire explorer»...

BEST COPY AVAILABLE

«Les #outdoors#...»... «le... le campagne en haut... le... l'environnement»? Non. O.K., #outdoors#... Qu'est-ce que #outdoors#? «l'extérieur».

Je pense... est-ce que je... j'utilise 'juste'? 'Juste' c'est... c'est un...un anglicisme. «c'est pas 'seulement'»... peut-être... «c'est pas seulement les adultes...»

«Et les mêmes raisons... les mêmes problèmes» pas «raisons».

O.K., je vais parler des problèmes de... de violence sur les programmes.

«La violence, le sexisme»... aussi les autres choses qui sont... «la... #bad language#... la...» ...um... Qu'est-ce que le mot? #in order to...# Je ne peux pas rappeler. O.K.... um... «mauvaise language»? Non.... peut-être... #I don't know.# Je vais mettre ici «mauvaise language» (Écrit cela au bas de la page.)

Je vais regarder... #I don't know#... (Prend le dictionnaire.) Le mot pour #bad language#. En anglais, il y a un mot pour ça. Je peux le voir sur une... pas de... il y a un mot pour ça. Je ne peux pas le rappeler en anglais ici mais je... Puis je peux pas le rappeler en anglais et je ne peux pas regarder ici pour le mot français.

#Oh well...# Je vais laisser ici cette mot. (Le mot recherché.) #I'm gonna put "look up later". O.K.#

«(...) du réalité»?... «de la réalité»?... «de la réalité»?... «du»?... «misconception du réal... de la réalité... um... de ses choses est une misconception de la réalité... um... réalité... si...» Je ne sais pas. Je vais mettre les deux et décider après.

«Et sans la guidance...» Et-ce que c'est une mot français? #I'll look it up.# (Consulte le dictionnaire.)

«(...) une misconception du réalité.» Je pense que c'est «du».

«(...) #misconception#». I don't know. Est-ce que c'est un mot? «misconception», est-ce que c'est un mot français?

«Une opinion fausse» O.K., ce n'est pas «une misconception».

«Une idée fausse»... peut-être... Je ne sais pas si «méprise» est le mot que je... que je regarde. (Lit la définition de #misconception#.)

«est une méprise... une méprise»... #a misunderstanding of reality#... «une idée fausse (...).»

«Sans les conseils des parents, ils peuvent... peuvent... 'ils' peuvent... » Les effets... «ils (Prononce le 's'.) peuvent faire ...»

Il y a deux autres problèmes psychologiques. L'influence sexiste... le language...

Je vais dire quelque chose um... si c'est... un peu... «Les enfants... Les enfants pensent ce qu'ils voient... ce qu'ils voient...ce qu'ils...» #I guess that's it.#

Je regarde pour #watch#. «Regarde» c'est «regarde» mais est-ce que c'est bon...? Du bon français? #I don't know.# (Consulte le dictionnaire.)

"#Watch#"? Non. «Montre»? Non. "#Watch#"... «Garde...garde du télévision»? ...#Match#... "#Watch#"... #event... T.V.... um... this is being here. Event, match, program.# «Observe»? «Observe la #T.V.#»? «Surveiller»?... um... «Surveiller la #T.V.#»? "#Watch T.V.#"... «Surveiller»... «surveiller la télé»? #I guess that's right.#

«Regarder» Non. «Regarder... observer... surveiller... regarder...en regardant la télé» O.K.

«Les enfants consacre trop de temps en regardant la télé.» Qu'est-ce que ça dit ici? «Devant la télévision.»

«Il y a des problèmes d'obésité, de manque d'exercices.» #That's related to that.#

O.K., «programmes»... trouver les choses qui sont mal. Les «violence, sexisme, mauvais langage»... qu'est-ce que c'est le mot pour ça?

BEST COPY AVAILABLE

69 «Mauvais langage... #bad language#». #What is it called?#

70 I forget. I can't remember. (En parlant de la traduction de 'bad language'.)

71 «(...) idée fausse du réalité.» O.K., point.

72 «Les enfants pensent que les programmes au télé est bon et c'est acceptable...» pas «accepté». «Par
73 exemple #wrestling#.» C'est quoi en français #wrestling#? C'est la même chose? #W.W.F.# Je
74 pense que c'est la même chose... c'est un programme anglais alors c'est O.K., je pense.

75 O.K., quoi d'autres est-ce que je peux dire? O.K....

76 O.K., j'ai pensé... j'ai dit des choses mal avec la télé. Maintenant je vais dire qu'ils peut va
77 consacrer le temps à faire des autres choses plus productives comme... O.K. (Continue à rédiger.)

78 «(..) peuvent fair»?... «puissent faire»?

79 «(...) être active dans la vie sociale et la vie scolaire»... c'est un exemple.

80 «Conclusion». Je vais dire que «Oui... oui. La télévision est...» O.K., je vais que «La télévision
81 est une bonne choses si tu l'utilises #moderate#... #moderately#»

82 #You'd 'se it moderately... use it moderately.#

83 «Avec modération» #That's sounds good. What else does it say?# «raisonnable»? «raisonnable»
84 Non, c'est «avec modération».

85 O.K.... Will I say anything else about «télévision est une bonne chose si tu l'utilises avec
86 modération. C'est une instrument» ou «un instrument»... «un instrument». Je pense que c'est
87 «une instrument» mais je ...- regarder quand même. (Consulte le dictionnaire.)

88 «Instrument» c'est masculin. Oui, «un instrument». «C'est un instrument» #I was just gonna
89 say...# «C'est un... c'est un instrument... 'utile'? um... 'nécessaire'?» Non.

90 «Cette un instrument qui peuvent présenter des... présenter... qui peuvent présenter des...»
91 Non. #What will I say? "It's an instrument that provides information..."# «qui #provide#...
92 qui... qui présente (...)»

93 «(...) d'information du...» #What's current affairs in French? I don't know what to put.#

94 «présente d'information 'd'actualité'»? Est-ce que c'est... «actualité» est...

95 «(...) et scientifique qui... qui...» #That gives us a better understanding#... «Qui nous donne
96 un...» #understanding#? ... «une mieux compréhension»?... «une meilleure compréhension»?
97 Non. «une bonne compréhension»?... «une meilleure compréhension.»

98 O.K., O.K., Je pense que c'est... c'est assez pour écrire un essai mais je dois faire comme ça
99 encore.

100 (Écrit un deuxième brouillon.)

101 O.K., je vais dire que... O.K., je prends cet argument. O.K., je vais dire que «Les gens passent
102 (...)»

103 «Problèmes». Maintenant, je dois parler de mes arguments. O.K., je vais parler des enfants.
104 Non, des problèmes. Est-ce que je parle des... programmes? ... Non... O.K....«Au lieu...» O.K....
105 «des prob...» O.K.... Qu'est-ce que j'ai ici? Je dis que j'ai les arguments... «les enfants
106 consacrent...» O.K., j'ai écrit ça.

107 (Continue à rédiger.)

108 Je vais parler des programmes et des programmes... #bad programs#... «les programmes...»
109 #Just# les programmes.#

110 (Continue à rédiger.)

111 «À cause de ceci... à cause de...» O.K., #Maybe I'll just cross out and I'll say...# (Recommence
112 sa phrase autrement.)

BEST COPY AVAILABLE

113 «(..) de manque d'exercices»... #exercises#... «exercices» en français?

114 «(...) et la manque»... «le manque»? I don't know if that's right. «Le manque»... #Just go back
115 to that in a second.# (Laisse ce problème de côté pour le moment.)

116 «(...) à faire explorer.» #Is it# 'er' #or 'e'# accent? Je ne sais pas. #I'll come back to that, too.#

117 «(...) manque d'exercices, etc.» Um... «Il»... O.K.... Point.

118 «Généralement du #valuable time#... du temps valable... du temps valable... » Je pense que
119 «valable» est #valuable#.

120 «Manque... une manque...» C'est... nom masculin? «Un manque».

121 «(...) à faire des projets constructifs... #constructive projects#»? Non... «projets constructifs...
122 #constructive#».

123 O.K., j'ai dit tout ça. O.K., maintenant, je vais parler des programmes... O.K., O.K., je vais parler
124 un petit peu des programmes. «Les programmes au télé... au télévision...» 'au' télé?... 'à la' tél...
125 'à la' télévision? «à la télévision... sont parfois violente... violente... sont violente, sexiste» # Ah...
126 what's the right word?# «pornographique... peut-être... peut-être» #in brackets.#

127 #It is bad language... what is it called?... 'bad language' in English?# (Cherche une
128 expression en anglais qui lui permettra de trouver l'expression française équivalente.)

129 #I can see it in the signs saying no smoking, no bad language. I can't think of the word. No...
130 no cursing or swearing... what's cursing in French? #

131 Jure... #No, is it# 'jure'... #is it curse?... swear#

132 #O.K., I'm looking up curse# (Cherche le mot #curse# dans le dictionnaire.)

133 #What's the right word?#

134 O.K., pornographique? Maudire? #I'm gonna skip it altogether. I don't want to, though.#

135 #language... This language in this material? Language... offensive language.#

136 «(...) et contient du langage... » #language? How do you say?# «Du» #language... offensive
137 language. Same thing?# «Langage offensif.... pornographique et contient du langage offensif.»
138 O.K.

139 Maintenant, O.K., «Les effets sur les enfants et les adultes cause une manque de réalité...»
140 #I say# «manque» #an awful lot. I should say# «cause une... une #void# » #Maybe. What 's
141 a void in French?#

142 «Une vide... une vide avec réalité.» Je ne sais pas. #It doesn't sound right.# (En parlant du
143 #mot 'vide.) O.K., I'll just... «Les effets sur les enfants et les adultes cause une manque... une
144 vide avec réalité.» #No, it doesn't sound right.#. «Les effets sur les enfants et les adultes
145 cause...» #What did I put down?# «cause une idée fausse.»

146 «(...) et de quoi si... de quoi si... que c'est acceptable.» O.K. «quoi est... c'est quoi... c'est quoi
147 c'est acceptable... et de quoi c'est... et de qui...» O.K. «et... acceptable».. #and of what's
148 acceptable.... what...and... # «Les effets sur les enfants et les adultes cause une idée fausse
149 de réalité et de quoi... ce quoi.... et de ce qui est... et de ce qui est... et de ce qui est... (Écrit
150 cette dernière formulation.) et de ce qui est acceptable. #I think I have that right.# «Les effets
151 sur les enfants et les adultes cause une idée fausse de réalité et de ce qui... de ce quoi... et
152 de ce qui... de ce quoi? Les effets sur les enfants et les adultes cause une idée fausse de la
153 réalité et des choses... et de ce qui est... et de ce qui est acceptable. «# I think it's O.K.#»...
154 et de ce quoi acceptable?» #No. Oh, well. O.K., what else am I supposed to say?#

155 «Les enfants pensent que les programmes scientifiques et de ce quoi... et de ce qui est
156 acceptable...» Ah... souligner.

157 «Par exemple» #No, I won't give an example, no.#

BEST COPY AVAILABLE

158 O.K., maintenant, je vais dire les choses productives que les personnes peuvent faire. Mon
159 essai c'est une bonne longueur... bon... bonne longueur... longueur appropriée, alors... je vais
160 mettre les enfants, tout le monde ensemble pour les suggestions de c'est quoi... c'est quoi
161 les choses productives que tu peux faire. O.K. «Les choses productives que les gens puissent
162 faire... puissent?... peuvent faire (...)»

163 «(...) ils sont #unlimited# illimités?.. illimités... sans limites? Sont sans limites? illimités?
164 Sans limites... sans bornes... sans bornes... #without limits#?... «sont sans bornes».

165 «Ils peuvent...» O.K.... « les enfants...» #I better say#... je vais faire tous les personnes parce
166 qu'il y a des différentes cas pour les différentes personnes.

167 «(...) au lieu de rester assis... assise?... assis devant la télévision.»

168 «Les adultes peuvent réal... prendre... peuvent prendre le temps... peuvent... peuvent...»
169 #O.K., that's good.# «peuvent réaliser des projets personnels.»

170 J'ai juste lisais «au lieu de regarder la télé». J'ai juste lisais mes notes.

171 Je pensais que j'ai fait une... une autre chose ici mais... maintenant je n'ai pas fait... je ne
172 l'ai pas fait?

173 O.K., «En conclusion» Je ne pense pas «en conclusion»...Une mot pour «en finissant... en
174 conclu...» Non.

175 Je cherche une... une mot... «conclu... conclusion»... Je ne sais pas beaucoup en français...
176 «en conclusion... en...» Ah, je ne sais pas...«en conclusion». (Choisit «en conclusion».)

177 «(...) la télévision est une bonne chose...» Juste «une bonne chose si tu...si il est utilisé... si il est
178 utilisé en modération». Pas «avec» (En se référant à «avec modération».) «en modération» je pense.

179 O.K., c'est tout. O.K.

180 Je vais le réécrire.

181 «Les enfants consacrent...» «consacrent» c'est le verbe... #"to consecrate"... should I put#
182 E-N-T?... «consacrent» #I guess.#

183 «(...) de manque d'exercice...»C... C-I-C-E .

184 «(...) et le manque du tempa a...» A accent? Non. «a faire... faire explorer l'extérieur.»

185 «explorer» c'est E accent... O.K., «à faire explorer» c'est 'à faire mordre'?... 'à faire mordu'...
186 l'extérieur?... à faire... mordre l'extérieur? C'est une truc de grammaire si... si... c'est... je ne peux
187 pas... si c'est 'à faire mordre' c'est E-R mais c'est 'mordu' c'est E accent aigu... 'à faire mordre...
188 à faire mordu'... c'est 'à faire mordre' je pense... c'est E-R mais je ne sais pas trop si c'est correct.

189 «Ils sont susceptibles...» E-S? «ils sont susceptibles» E-S.

190 «être utilisé»... être mordre... à faire... «être utilisé» ... à faire... être mordu?... à faire... être
191 mordre?... à faire? Ça ne fait pas de sens... «être utilisé», je vais faire accent.

192 «a faire»... j'oublie si je... j'utilise une 'a' accent ou une 'a' juste une 'a'... «a faire» ah... c'est
193 une verbe... «a faire»... #to do#... c'est... c'est juste 'a' je pense... les autres j'ai fait 'a' ici aussi,
194 je pense...«a...» O.K.... pas accent. O.K., Je pense que c'est correct.

195 «(...) pornographique...» #How do you spell that? I don't know.# P-H... je pense.

196 #Or is it just P-R? I don't know.#

197 «Pornographique» Pas de H. #That'll be the pornographic route.#

198 «(..) et contient de langage... » du langage? ou de langage? de langage... de langage, je pense...
199 «de langage offenstf»... offensive? offenstf? de langage offenstf... offensive... offensive», je
200 pense... est-ce que c'est au pluriel? du langage? Oui, c'est juste «offensif». O.K.

BEST COPY AVAILABLE

«(...) cause une idée fausse du réalité» ou «de la réalité»? «De réalité»... «du réalité»... «cause une idée fausse du réal... de la réal... du réalité», je pense. «du réalité et de ce qui est acceptable.» Je pense que c'est correct cette phrase.

«Les choses productives que les gens puissent faire...» je pense que «puissent faire»?... «puissent faire»... «peut faire»...«puissent» c'est que je puis... que... quoi... «les gens peuvent faire»... «puissent faire».. #can do#... «peuvent»... je peux... #I...#... je pense que... je pense que je...«peuvent... peuvent» serait correct. #So, I 'll just put that.#

«(...) sans regarder» E-R «la télévision.».

O.K., «Les choses productives... productives que les gens peuvent...puissent faire.»... «puissent» #sounds nice.#

«sont sans bornes.» #I think that's right «sans bornes.»... #I should look it up.# (Cherche le mot 'borne' dans le dictionnaire.)

«Borne... borné» #That's not gonna be right.#

«Les enfants...» peuvent faire «... puissent... peuvent... peuvent consacrer» E-R (Utilisation d'un truc de grammaire afin de savoir si l'infinitif doit être utilisé.)

«(...) consacrer plus de temps... plus de temps»... les enfants peuvent mordre... mordu... mordre... E-R (Utilisation d'un truc de grammaire afin de savoir si l'infinitif doit être utilisé.) #I think that's right.#

«(...) au lieu de rester...» de mordre? de mordu? de mordre? (Utilisation d'un truc de grammaire afin de savoir si l'infinitif doit être utilisé.) C'est toujours 'mordre'... #It can't be right.#... toujours... «...de rester assisce»? assis? assises?... rester assisca... rester assis... assis... «assises.» E-S.

«Les étudiants peuvent faire leurs travaux...» «leurs» L-E-U-R-S.

«Ils peuvent être plus actifs»... plus active?... «plus actifs...»

«(...) ils peuvent avancer leur carrières respectives ... ou» Est-ce qu'il y a un accent? Je ne sais pas. Je ne pense pas.

«(...) s'il est utilisé» E accent.

«La télévision est un instrument qui présente... présente» E.

«(...) beaucoup d'information utile...utile...» #What am I saytng here?#

«La télévision est une bonne chose s'il est utilisé en modération.» #Maybe I should put that# mon dernier phrase.

#O.K., I'll just cross this out.# (Raye une partie de sa conclusion.) #No, I shouldn't.#

«(..) concernant l'actualité» virgule.

O.K., point. Je suis finie... j'ai fini? Je suis finie?

BEST COPY AVAILABLE

Appendice G:

Protocole verbal de Dora en L2

COMPOSITION EN L2

Sous-groupe:
Savoir-écrire en L1 fort
Compétence globale en L2 forte

Score dans la composition en L2:
élevé

1 (Lit le sujet.)

2 Je sais pas quel côté je vais prendre. Pour commencer, j'écrirais non.

3 Je pense je vais... j'ai décidé d'écrire que télévision est plu... est plutôt une influence négative.

4 Non, je ne sais pas. Peut-être je vais l'autre côté.

5 D'accord, j'ai décidé que je vais prendre l'autre côté que c'est une source d'information et de
6 divertissement stimulant. Mmm... Je vais écrire que c'est une «source d'information» parce
7 que... il y a beaucoup d'émissions que «on apprend des choses».

8 Et «divertissement» parce que c'est vrai... on regarde beaucoup de télévision parce que on
9 veut «relaxer» et les personnes ont besoin de ça.

10 Je vais essayer de commencer à écrire mon #thesis#... je sais pas qu'est-ce que c'est... le mot
11 en français. J'ai jamais fait ça.

12 Je vais commencer avec quelque chose qui est.... une phrase qui est intér...intéressant mais
13 je ne peut pas penser à quelque chose à écrire.

14 Je vais regarder dans la dictionnaire pour une définition du mot 'télévision' parce que je veux
15 voir qu'est-ce qu'il ont à dire.

16 Je lis la définition de télévision pour voir si ça... ça m'aide à commencer mais... je pense pas.

17 #I'll forget about that.# (Laisse de côté le dictionnaire.)

18 Je vais commencer par écrire «La télévision est une influence... a une influence positive dans
19 nos vies».

20 (Commence à rédiger.)

21 J'ai écrit «la télévision a une influence positive dans nos vies.».

22 #I'm trying to find a word. O.K. that's it.#

23 (Continue à rédiger.)

24 #I'm basically doing exactly the same thing as in an English composition... um... I think it's
25 easier.#

26 #I've got# «certaines personnes croient que l'influence de la télévision est négative...»

27 #I'm gonna change that for# «ces gens».

28 I'll change that. (Enlève une partie de phrase.)

29 #But that doesn't really run together in a sentence.#

30 #It sounds really bad... I can make three sentences out of this one.#

31 #I'm gonna try starting something completely different.#

32 #O.K., I'll start with something completely different like «La télévision»

33 Maybe something like# «dans notre vie quotidienne...»

34 #I can't say... I'm trying to think of the word for 'several'#

35 #Well, I'm gonna check in the dictionary. I can't believe I can't remember it.# (Cherche le mot
36 'several' dans le dictionnaire.)

37 #I try... try to tie in the... the other parts with the sentence that, like I have that... on the top
38 here. Try to put all sentences back into what I've just made up just to see if it flows...try to
39 figure out which sentence I'm gonna put next.#

40 #I'm gonna put... Now I'm gonna put the opposite. I'm gonna put that# «certaines personnes
41 croient que l'influence de la télévision est négative.»

42 «Mais en réalité». #I forgot to split that.# (En parlant de la phrase.) «Mais...» #I support why
43 I think that television is... has a positive influence. O.K. so, but...#

44 #I don't think that sentence sounds very good so I'm gonna change it.#

45 #I've got# «Certaines personnes croient que l'influence de la télévision est négative mais en
46 réalité...» #And I don't really wanna say that. I can use that later so I'm gonna put...#

47 #I'm just thinking... trying to figure out what I'm going to do.Um... I don't wanna end the
48 sentence like that because it doesn't... I don't wanna just say# «Certaines personnes croient
49 que l'influence de la télévision est négative.» #because it sort of... I'm not... when I'm saying
50 something I'm not really... It's not really gonna help me prove my argument unless I have
51 to... unless I develop the other side of the argument and then say... state reasons why it isn't
52 very good, which I have not done.#

53 #I'll just say something like... I'll just say# «mais en réalité» because it's really their own opinion,
54 so... I'll say# «Mais ils n'ont pas à penser...» #This sounds really bad but I'll change it later.#

55 #I'm trying to remember how to wr... «ces» 'cause this ... in English ... I can say «ces», I guess.
56 Now, that's just E-S. I can't remember if it's S-E-S or C-E-S. I'll figure it out after.# (En
57 parlant de l'orthographe du mot 'chose'.)

58 «À cause de ces deux choses». #Well, I don't wanna say 'choses', that's such a general word.
59 I'll find a better word for that but I don't know which one I'm gonna put. I'll just underline
60 it. I might just have to change it afterwards.#

61 #O.K., so I have... O.K.# «La télévision fait une...» #That doesn't really sound right.#

62 #Now I'm changing... I've got# «fait une grande partie» #that is not right, I wanna say...um...
63 «joue une grand rôle».

64 «Plusieurs heures par jour sont utilisées...» #That doesn't really sound right either. What
65 about a better word. O.K., I'll just check... I'll say the more I take it up ... used.# (Consulte
66 le dictionnaire.)

67 #I'll check up 'take'. I'll have to think about it but ...I'll just leave it as it is.#

68 #O.K., I'm just reading the definition of a better word than# 'utiliser' .

69 #I'll just leave it like that 'cause I will wanna go over afterwards... I'll probably think of a
70 better word myself.#

71 #O.K., so basically I have my thesis even though it's really bad. Then I'm going to write down...
72 figure out what I'm gonna write for the... the first sentence... of the first paragraph. What I'm
73 gonna talk about is how television...# «Que la télévision est une source d'information...»

74 Le deuxième paragraphe je vais parler de...que «la téléviston...»

75 #O.K., I think I'm probably just gonna write two paragraphs. There might be like... there
76 might be more than two body paragraphs but there's only gonna be two things that I'm
77 basically gonna be... my two arguments to support my thesis... are gonna be the two that
78 were written in the question. It's easier that way and then... my conclusion, I'm just gonna
79 say like...# à cause de #Two things that we're talking about blablabla#

80 #I'm gonna change my thesis 'cause it's so bad. I just don't know what I'm gonna say.#

81 #I don't really care if I write... I guess I'll write in pen... with all these spaces I'll just have to
82 change things, too.#

83 #O.K., so I'm gonna put a title on this, I guess.#

84 #So, I just made a title there. O.K. then it'll just be like «l'influence...»... O.K.#

85 #I wanna change my first sentence 'cause it's not really very interesting. I wanted to have a
86 catchy sort of first sentence that really like captivates people's attention so they want to actually
87 read the rest of it. I don't wanna have something really boring. Especially if it goes on. It's gonna
88 be like... really boring. I don't wanna read it but I don't really know what I'm gonna put. I've got
89 «La télévision joue un grand rôle dans notre vie quotidien» but that sentence is really boring.#

90 #I'll just leave it like that...#

91 #I'll leave the grammar stuff 'til later. I know I'm gonna make a lot of mistakes. I'm not gonna
92 worry about it now.#

93 #O.K., I've got «Plusieures heures par jour sont utilisées pour regarder la télévision» but I
94 think I'll add to that and I'll say «La majorité des pers... la majorité des gens» Now ...#

95 #Ah, my verbs, I think I forgot them all. I know how to say them but I don't think I know how
96 to write them.#

97 #O.K., I wanna add this «qui regardent la télévision plusieurs heures par jour». I have to
98 figure out how to stick this alltogether.#

99 #Right now, I'm sort of like recopying what I have written in my rough copy but I'm trying
100 to fix it up at the same time and make it sound better.#

101 I'm reading this# «au lieu de faire des activités plus productives» #and I'm trying to think of
102 a... a better word than# «faire»

103 #Well, I'm just gonna put# «faire» #'cause I can't think of anything else.#

104 «Certaines personnes croient qu'en regardant tan de tél... tan» #I wonder if that's right. I
105 guess so.# (S'interroge sur l'orthographe du mot «tant» et décide d'écrire «tan».)

106 #And just add this part here# «n'ont pas pensé». #I don't know if I wanna say 'think' 'cause
107 I don't really wanna say that they hadn't thought that television... that they haven't examined
108 the aspect that...#

109 #This sounds so... I don't know... just doesn't sound very... very good.#

110 #I think of the word# «réfléchi» #but it's not what I really wanna say either.#

111 #Well, it's not... they haven't forgotten like I say# «oublié» #it's not really that they have
112 forgotten, they just haven't...#

113 #O.K., they just really hadn't thought about it.#

114 #I'm reading, rereading the sentence before to see if I can get some kind of ideas of how to
115 make it flow.(Relit.)

116 #Well, I'm just gonna ... how about... like write down what I've already «n'ont pas pensé» but
117 it's not really «pensé».#

118 #I could just say this is really not true, I could just say that instead of writing this whole
119 sentence I could just say...# «Mais ça ce n'est pas vrai» #Yeah, I'll just change that.#

120 #The last sentence that I had, I couldn't figure out how I was gonna say it just to get out
121 'cause... I replaced it by «mais ce n'est pas vrai». #So I had# «Certaines personnes (...)
122 activités plus productives» #And I just put# «mais ce n'est pas vrai».

123 #Then I wanna put in the two things the television does do that is good so I'm gonna say um...#

124 #I'll say# «La plupart» #O.K.# «La plupart des émission».

125 #I wanna say 'whether it be' but I don't really know how say that so.#

126 #I'll still write that in English and...#

127 ", don't really have to say that at all. Maybe I'll just cut that off .#

128 #O.K., I'll say# «mais ce n'est pas vrai (...)»

129 #That sounds real bad.#

130 #So, basically I kind of say that... # «La télévision enseigne» #which would be the information
131 part and that it# «nous donne quelques heures de divertissement» #which is the second part.#

132 #O.K., so I have... This is a long introduction.#

133 #Maybe I'll just cut that and put it.... I'll leave it in here. I'll put my ... my first paragraph
134 which is things that the television is teaching. O.K.#

135 #O.K., I'll say something like# «Une des influences (...)»

136 #O.K., just the last part of the first sentence is «est une bonne source d'information» then I
137 could say something like...#

138 «Ces émissions nous donnent d'information» #I'd say «valuable»... I'll check it up.... I'd say#
139 «important» #but it's not.... not really the same thing. (Cherche 'valuable' dans le dictionnaire.)

140 #I'm reading the definition of 'valuable'. I don't know it in French.#

141 #Maybe I'll change that. Because I've got# «information de grande...» #I could just say# «ces
142 émissions nous enseigne (...)»

143 #I've got# «à propos» #two times.... well, maybe I'll change that afterwards.#

144 «Ces émissions nous enseigne à propos des animaux» #This is... this is really dumb. I don't
145 know if I'm writing it. I feel like taking half the stuff out.#

146 #Because I already have.... I've got# «Il y a beaucoup d'émissions à propos de...»

147 #O.K., what do nature shows do? Learn something about animals.... the environ.... well,
148 there's science shows, too. There's a lot of science shows. O.K.#

149 «Notre... #ecosystem#» #Probably the same word.#

150 (Cherche le mot 'ecosystem' dans le dictionnaire.) #I'm checking up the word 'ecosystem'.#

151 #They don't even have it. They don't have 'ecosystem'. Oh, here we go.#

152 #I'll just put# «les animaux et notre écosystème.»

153 #I wanna write a sentence about the news because it's important and science shows, too...
154 but how many people watch science shows on T.V.? Maybe I should not say that because
155 probably 10 percent of the population actually watch science shows. So, I'll say... I can't even
156 remember what the word is now.#

157 (Consulte le dictionnaire.) #I'm gonna check up... like 'news'.#

158 #Well, that's not very good support to what I'm saying.Well, I guess... O.K.#

159 #O.K., this is gonna be... I already have like.. this is gonna be like my third paragraph. I start
160 talking about my second... my second thing which is that television is a... that television is
161 entertainment.#

162 #I'm not sure how I'm gonna start to... to start this. So, I'll say ... I have to figure out how
163 I'm gonna start this. I know what I wanna say. Oh yeah, that stuff right here.#

164 #I'm checking on my rough copy to see what I wrote... to start the second part...#

165 «(..) pour oublier le #stress#.» I'm gonna check up what 'stress' is.# (Consulte le dictionnaire.)

166 #I'll just say something else ... it's a really short paragraph.#

167 #O.K., I'm just reading it over.# (Relit le dernier passage rédigé.)

168 #I'm gonna say that it's makes us happy so...#

169 #I want to say 'to face another day'.#

170 #I'll check up 'face' in the dictionary.#

171 #Well I can say# «à faire face». I can't really find it in the dictionary. They've got a lot of...
172 senses but not the right ones.#

173 #O.K., so if I just change# «nous aide» #to# «nous donne le courage à faire face à une autre
174 journée».

175 #O.K., so I'm gonna write the conclusion now which is gonna be...#

176 #Umm... really... this is gonna really be... this is gonna be a really obvious conclusion. I'll
177 just say...#

178 #I consider I'm finished. I'm gonna go over... I'm gonna go over the whole thing to see if that
179 makes sense and to check my grammar and spelling.# (Relit son texte à partir du début.)

180 #I just... I just took an 'r'. I wrote #«majoriter» #with an 'r' and that's definitely wrong. I was
181 writing «en français».#

182 #I think that still... that# «perds» #is P-E-R-D-S, I don't know... I just ...#

183 # But I, I don't know if «perds» is indicative or not.#

184 #Great, great... O.K., it could have one.#

185 #I'm talking about what they think so...#

186 #I can leave it like that, so...#

187 #Now, does# «émission»... I'm gonna check to make sure I spelled# «émission» #right.#

188 #I should put an accent on# «émission» #and there's 2 's'.#

189 #How to spell# «enseigne» #I think it's right.#

190 #I just... I had it one way and I added something to it and then I knew it was wrong so I'm
191 just writing it back the way it was before.#

192 # I don't want to say «quelque» # again 'cause I said it 2 times so I'll say...#

193 «dans leur vie» #I had #«une vie».

#I'll check on# «planète» #to see if it makes sense.#

#I was just checking to see that# «planète» #was feminine so# «générale» #has an 'e'.#
(Mauvaise application d'un règle d'accord---> «notre planète en générale».)

#I have# «ces émissions nous enseignent à propos» #but I've used# «enseigner» several times...«ces émissions nous donnent d'information de grande valeur à propos...» #No, I'll just say# «de grande valeur sur les animaux et notre...» #'cause I said# «à propos» #too many times, too.#

#I'm changing... instead of saying# «enseigne» #I just put# «enseigne à propos»...#I said# «donnent d'information de grande valeur sur les animaux et notre écosystème»

#Then I've got a paragraph# «les nouvelles»... #Should be a capital L#

«Une autre raison que la télévision» #I'm just putting the accents on# « télévision».

«Après une longue journée, ont regardent la télévision pour relaxer» #Is that right? I'll just check up 'relax' to see... there's probably a better word.#

«(...) nous donne de la divertissement stimulant «... de la divertissement?»

#I guess I would say I'm finished. I know there's a lot of mistakes and stuff. I'd leave it and go to the last one 'cause I would type it up on my computer now and I don't have a spell-check in French so... it wouldn't tell me anything but I would... I'd leave it for maybe two days and go over it again and fix it up again.#

Appendice H:

Protocole verbal de Donald en L1

COMPOSITION EN L1

Sous-groupe:
Savoir-écrire en L1 fort
Compétence globale en L2 forte

Score dans la composition en L2:
élevé

(Lit le sujet.)

Well, the first immediate idea that comes to my mind is my personal experience. I've had a... starting in the middle of high school, I got a part-time job so, I can relate to this. I disagree with the statement that some people, that it's harmful because I mean, I lasted four years at the same place and still got immersed in high school. University is a different thing now. That's one thing that's actually going through my mind. Because even though it asks about high school, I think about university 'cause I'm wondering if I should keep my job now but thinking about concentrating right now on high school um... I'm gonna start trying to get some ideas out that... well the main point I want to get this... Right at the beginning is to state what I believe and I'll go into it after I provide ideas. They're not there right now... They're there but I can't tell them. As I write, they'll come to me. I usually start... I actually don't write several drafts. I write one copy and as I go along if I see any change that needs to be made, I will change it, I'll erase a word, put in a better word, um... spelling corrections. It's a drawback but I'm used... I, I can't really write without making editing while I'm writing. Anyways, I'm gonna start with an introduction about how... what I, what I view. Kind of... actually... kind of hard for me to... to think and write at the same time as saying what I'm doing so...

I'm just gonna have to think on how to start it.

"The belief"... no, correction number one. "Belief" is a bad word.

I'm thinking of two different things. I can either say stuff like "held by some people that high school students find jobs are harmful to them" or I can talk about that "they shouldn't have jobs". I'm just wondering which style to go into, to be negative or to express how they, how they succeed. It can be expressed in either way.

I'm looking up for a word.

"Impact" or it's...

"And possible"... oups... spelling mistake.

25 O.K., well I... mainly just what I... instead of... when I write something I start writing...
26 instead of "possible" I wrote "positive". I started writing that and so I made a change for that
27 and now I wrote "from a" and I started writing "for a". Just... what comes out my head. I just
28 put the "r" and the "o" backwards, I reverse them. O.K.

29 (Continue à rédiger.)

30 I'm trying to put "my" before. I wanna explain how I see it.

31 I don't know. Actually I'd like to ask you a question. Do you want this in a first person tense?

32 I'm use to writing things that are not... um... they're not first person. That they're personal...
33 specially since I've started in the newspaper. We're not allowed to talk about ourselves.

34 Actually, I have a mechanical pencil in my jacket, can I get it? Because I'm lost. I'm used to
35 writing with. I find big pencil leads hamper my writing ability.

36 I'm gonna change this whole from personal experience 'cause I don't wanna talk about
37 myself. I talk about myself but wanna make it like I'm talking about other people.

38 Now, I'm trying to think of how to go about talking about others without bothering to talk
39 about myself. Or to continue... I don't, I don't like just having that one sentence being the
40 whole introduction, introductory paragraph. I wanna be able to explain the positive views of
41 part-time jobs, I wanna be able to explain them... to go into detail about it.

42 I'm trying to think of how to relate part-time jobs to the experience of high school students
43 and how they co-exist 'cause I have friends at work who are in high school right now
44 including my sister and I'm trying to see how to write that down.

45 I'm trying to think of a word for "do", 'cause I don't like the word "do", it's too simplistic. "To
46 do well in school" doesn't sound good. "To perform well"... yeah.

47 "To perform also"... yeah I think it's good enough.

48 I'm trying to see how I can, how I can put points for two views. I'm trying to contradict what they
49 say... what the statement says about people who are against part-time jobs or I can be for... I
50 wanna express both views both I don't know which one I should do first. Possibly, it's best to start
51 with the negative, to contradict the negatives and then proof, show the proof of the positives.

52 "Others believe that part-time jobs can't hurt them" O.K., that second paragraph will be used...

53 For the positives... ah, O.K.

54 O.K., "Part-time"... oops... I started writing "the" and it doesn't really fit into this sentence.

55 I just got a better idea. I can talk about what I have to say "most".

56 "Are in the..." No, I'm gonna change that to "are".

57 "Weekdays"..." mainly over the weekdays", comma.

58 I'm trying to think about... that weekends are a big time when students work. Because that's
59 when most of the students have the time.. students work at.

60 No, I'll change, change that again. I wanna make this more proper. "Are employed in" oh, not
61 "in"... "on".

62 I'm thinking of how to... how to incorp... to show that working in the... working part-time
63 evenings, on weekdays does take time out of you but it might tire you down but it should not
64 of this extent of the um... the people who are against part-time jobs think of it because it
65 seems they're rather negative about it and I, and I disagree with the statement so I'm trying
66 to see how I can... well, I agree in the part with it but not to the extent...

67 I'm gonna see how I can express this.

"While these hours do tend to disrupt" No, I'm thinking they don't really disrupt, disrupt homework. They postpone homework 'til later. Actually, I'm gonna keep that "disrupt". "To disrupt or postpone...".

"Most students have..." or... no, "Have organized"? or "org..."? Actually, I'm wondering ... "have" sounds better 'cause it's past tense and... "organize" is present. I'm wondering how I should express it.

For me... I'm trying to think... Actually a good proof is that students don't work that much and... generally two nights, one night a week and on the weekend or something. So, I'm trying to see where I can fit that.

"In fact" no, this is no good.

"Most students"... actually it does make a point but I don't like the way it's going .

Let's see if it changes. I'm just trying to think about students thinking of their week.

"Most students realize the importance of homework and set time aside for this purpose" That's good.

(Continue à rédiger.)

"... to work only", "to only..." No, I don't like that. "To only work" versus something "to work".

"To work only a couple of shifts every week" no "each, each week".

"This allows them to, to..." not "gain"... "earn, earn money".

I'm gonna change it again. "This allows them to..." I'm gonna take the "earn money for" and put it at the end of the sentence.

"... as well as making" I'm gonna use "earn".

O.K. actually, I did miss a bit of tiredness. Just trying to think how I can incorporate that into this part. I did actually prove primo the homework priviledge to the second point on this. I just gotta figure out at which point it's done.

(Continue à rédiger.)

"These few hours are not really enough to..." um... "to cause, to cause"... "not really enough to affect the student's". No, that's something opposite.

I'm not sure if it's a second paragraph.

I can't really see how I can split that up now. (En parlant du paragraphe qui vient d'être rédigé.)

"Businesses" I can't figure out what "businesses"... how they affect students.

"Most businesses do close at reasonable hours to allow students to rest". Yeah. O.K., that's good.

"Allowing", I have to spell it better, you won't be able to read that.

I seem to be making the most of my time arguing the contrary to the positives. So I'm gonna try... sort... start a new paragraph and try to get into the positives.

Actually, I'm looking at the idea of "take one side of the following topic". You can't really take one side 'cause there's more than once... there's more than two sides. Because, personally I think that some people... you can't believe that they can't harm you at all 'cause they do affect you but I know I shouldn't... It's supposed to be positive or negative. I'm trying to be positive. I'll have to leave it out, yes. So... change my idea but I can't.

Actually, I'm gonna try to talk about pers... from my personal experience, about how part-time jobs helped me.

"Perhaps..." I don't like that. I'm gonna change that. Take that whole sentence out and start all over.

I'm trying to think about... I'm stuck right now with... trying to think of the positives. "Part-time jobs are actually", I'm thinking of "good" or "help", "beneficial"... anyhow that looks good.

111 "Beneficial", oops not two "ls".

112 "Most students see the aspects", right. No, I'm gonna change that... "see, the students see
113 part-time jobs as" oops there's an "s"...

114 "...and see something of the world outside school", yeah, I guess that's as good as any.

115 "It creates a sense of responsability" .What did I do?

116 I'm trying to think of how to put "team work".

117 "Team work" oh, no, no, no, wait. Actually I'm not gonna use "team work" 'cause...
118 "Cooperation" is a better word.

119 "Students who hold part-time jobs are more..." Yeah, that's good. Good start.

120 "... all the more ready to enter... to enter society". That is what I really wanted to say.

121 It gets too complex.

122 "... to enter society", Yeah, that's good.

123 O.K., I'm starting a new paragraph. Trying to conclude my ideas to disprove that and proof
124 the good, show the goods.

125 "... part-time jobs held by high school students have many..." no, not the word "many",
126 "many" sounds too blahhh. "Have numerous...".

127 "few, if any..." I'm not sure if this will be good.

128 Ah, that's good. Let's see.

129 (Continue à rédiger.)

130 «I had one in high school» Yeah, that's good.

131 O.K.,'I'm done but I'll have... I can still go on.

Appendice I:

Protocole verbal de Donald en L2

COMPOSITION EN L2

Sous-groupe:

Savoir-écrire en L1 fort
Compétence globale en L2 forte

Score dans la composition en L2:

élevé

1 (Lit le sujet.)

2 En regardant celle-ci, dans la... dans la première paragraphe, j'ai lu le mot 'divertissement'
3 et général... généralement je sais un peu ce que le mot veut dire mais j'aimerais savoir un
4 peu plus alors je... en anglais ce serait mieux si je savais parce que je saurais ce que ça dit
5 spécifiquement alors je vais... je vais trouver dans le dictionnaire.

6 J'ai des problèmes des fois avec des grands mots.

7 Je savais en général ce que le mot disais mais j'aimerais plus spécifique. Dans le deuxième...
8 (Relit le sujet.)le deuxième paragraphe est plus... un peu plus long et le deux... le deuxième...

9 Je pense un mot #sentence#... je peux pas me rappel... me rappeler du mot en français. Mais
10 la deuxième #sentence# est... est très longue et j'ai un peu perdu ce que ça disait mais je me
11 suis rappelé quand j'ai vu les derniers mots mais je pense que pour mieux comprendre le
12 sujet, je dois le relire. (Relit le sujet.)

13 Quand je vois ceci, j'ai... j'ai des... des problèmes à... à penser quand je lis le... le français
14 qui est très longue et difficile à comprendre et je... j'arrête de penser. C'est pas très bien
15 mais... c'est des fois que je dois relire quelque fois ce que ça dit. (Relit le sujet.)

16 O.K., maintenant je... ça veut dire deux points «perte de temps» et «qu'ils passent du temps
17 devant la télévision au lieu de faire des choses plus productives». Déjà en lisant ici les
18 premiers mots du sujet, j'ai fait la décision de prendre que c'est une influence positive.

19 Je dire que tout mon pensée est fait en anglais et de... dire maintenant ce que je pense en
20 fran... disant en français mais le pense en anglais c'est très difficile pour moi... um... mais
21 quand je fais les notes um... pour mon... mon composition... mon dissertation c'est... tous
22 mes notes seront en anglais parce que je pense et je les fais mes notes en anglais puis je les
23 traduis tout l'écriture en français.

24 #«culture»... It's the same... same thing in French # «culture»

25 #Is there# T-I-S-S (Écrit le mot «divertissement»)

#I'm picking right now things that television has that are positive influence on our lives. Since I'm making my notes in Fre... in English ... I can't... I don't make my notes in French. Since I'm making them in English, I find it easier to think and to speak in English 'cause I... I could talk in French about my notes but then I would be writing in English and saying them in French and it'd be a lot more difficult to explain what I was writing. Um... actually beside each word I'm gonna... I put "#news#" and I'm gonna change it... I'm gonna put beside what it is in French....# «les nouvelles... source d'information» #as it says in the question. And «culture» is the same thing in French#... «culture». #What else is there? First of all ... my mind is trying to get adjusted in French... it's been a long time since I've used French... writing an essay... whatever this is... I consider this an essay because it's giving an opinion. I always think about essays and opinion is... or opinions are essays. Let's see... just trying to think right now of ideas .. but it's pretty blank about how I've gotta give positive views of television 'cause all that comes up is the... the bad things in the world and it sure doesn't use what cut... what comes up in the world.#

#Actually I'm gonna put something down, 'cause it says the# «divertis... divertissement» #the recreational part of it. They say how# «des gens passent plusieurs heures devant la télévision au lieu de faire des activités plus productives» #reason is a support turned all around# «divertissement» #O.K., I'll have to remember that. So, basically I'm probably gonna try to fit this into three... and I'll put in paragraph... three main paragraphs with the conclusion... concluding paragraph but I might end up differently but that's my main structure right now I'm thinking of.#

#I guess I'll get right to the... to the point... start my work. Again, I usually start... I correct all my writing as I'm writing it 'cause I don't like writing... copies all over again. I just think to start off an essay whether it's English or French. Let's see... television.

#O.K., I'm gonna start and say... Um... Let's see how I'm gonna start...#

#I'm trying to think of how I can relate television to our modern lives.. or how... how I can introduce the topic of television to the reader.#

#Actually, I'm gonna check...I'll check up a word... the meaning... to look up... I'm wondering what it means... what... if I can use it in this context...written... the words... the word# «pourtant» #anytime I get a word and I'm wondering what it means and its exact meaning 'cause many times people use words that don't really fit. It's not what I want actually... I have to check what it looks like... what... I know the word in English and I can check it up... the word "while". It's probably gonna come up with the same word. Let's see.# (Cherche le mot #while# dans le dictionnaire.)

#I like the first one.# (En parlant des traductions proposées dans le dictionnaire.)

#Although I... Actually, I... that's what I wanna start off with this. I do most of my thinking in English so I compose a sentence in English and I usually translate it into French.#

#Oh, great it's the same word# «bien que, quoi que».

#Oh, actually I guess I could use it... that... that way.

#O.K., I'll say# «Bien que la télévision...» #I'm writing this#.

#I don't like using French dictionaries. Even though I'm just looking up the spelling of a word usually I end up just looking at this... obviously French-English will have the correct spelling anyways 'cause I'm using English or French.# (Cherche le mot 'aspect' dans le dictionnaire.)

#This is what I thought.#

#O.K., I forgot the word "both". #

#I was looking... Very often I think of things and they turn out that I don't want them... most of the answers.#

#Let's see how I can put this in.#

#I have to make grammatical changes like I was putting an 's' on# «négative» #because I thought it was# le verbe avoir # which isn't in fact.#

73 #Just trying to think how I can continue the sentence. Very often I'll just continue reading
74 out my sentence 'cause I have lost my train of thought and so that's the only reason I use
75 the computer instead paper 'cause I can catch it. I use it a lot quicker before I loose it as they
76 flash by. I made a correction but I didn't erase it I will put it down and then scratch it out.#

77 # Oups... 's'... I forgot the article «l» apostrophe.#

78 #I don't like that. I was trying to see how ... see certain sentence structure but it didn't work out.#

79 #I'm trying to see how I can explain the certain view of positive outweighing the negative.#

80 #It's just starting to come but it's often blank until I... I think they're my words but I just
81 don't know what I'm thinking of... it's hard to say.#

82 #I don't know. That's really dumb. I think maybe I have to change this whole sentence
83 around. To start all over.#

84 #Let's see, I'll try a different approach to the whole thing.#

85 #O.K., let's try something over here.#

86 «La télévision...» #It's gotta be the same sentence. O.K. now, it's gotta be ...#

87 #That's not good. I'm trying to think of how I can relate...#

88 #I don't know what the word is.#

89 #I have to check up the same word again I threw out earlier because there must be different
90 explanation for it.#

91 #I'm just reading up definitions... the English... the French translations of the word "both"
92 to get. Maybe if I can find what I'm looking for.# (Consulte le dictionnaire.)

93 #Yeah, actually that's pretty good. O.K., I found something now.#

94 #I know a word ... but what's the right word but maybe I'll find something close to it.#
95 (Consulte le dictionnaire.)

96 #O.K., I'm thinking of a word in French.#

97 (Consulte le dictionnaire.) #I'm just looking at what it says here. That doesn't seem to help
98 me find what I'm trying to write down.#

99 #That's not what I want. Let's return to it in here.#

100 #"However", actually that's the word I want.#

101 (Cherche 'however' dans le dictionnaire.) #I feel that if I would write this all in English, it might
102 be easier then to translate it into French but I don't wanna do that because it's too much work
103 and maybe... I don't know... I'll end up having to do that. That's what I do sometimes.#

104 #I don't see the link.Whenever... whenever I see the end of the stuff I always seem to be
105 getting stuff lost.#

106 #I'm looking for the word... the word that appears in English 'cause I think in English and
107 then I have to translate them.#

108 #I'm trying to think of how I can say that the positive influence outweighs the negative influences.#

109 #I'm trying to see how I can fit this in the news#

110 «La télévision est d'abord...» I like to use that word.

111 «(...) une source d'information». I'm using the exact words found in the question. I actually
112 like that 'cause it helps support...#

113 «Téléspectateur» # is not a word, actually, I've used... 'spectator' sounds like a sport ,
114 television news isn't a sport.#

115 #I'm wondering if actually# «nouvelles» # is 'news' or if there's a better word I can use besides.#

116 #Probably is but... um... I always like using a word that would fit better in the context. It is...
117 great.#

118 #Actually, I'm gonna take something out.# «La télévision est d'abord une source
119 d'information.» #I'll scratch out# «pour de nombreux personnes.»

120 #I'm just gonna say# «La télévision est d'abord une source d'information», période.

121 #Ummm... I have to look up another word. What's the right word for 'watch'.#

122 «Spectateur»... #O.K., I'm gonna use it actually.# «De nombreux téléspectateurs.»

123 #I'm trying to think of how I can explain the advantages compare to newspapers.#

124 #What's the word for 'attracts'.# (Consulte le dictionnaire.)

125 #I'm starting to worry that I won't get a whole page down 'cause I can't see how much more
126 I can write on the specifics...#

127 #Um... Let's see. I'm gonna actually come to the next thing... culture.# (Commence un
128 nouveau paragraphe.)

129 «La télévision» # Three paragraphs start with the word# «la télévision». That's not very good.#

130 #...the word "impact". How do you spell it, damn it.# (Cherche le mot 'impact' dans le
131 dictionnaire.)

132 #That is the same thing in French.#

133 #I'm looking at... I'm trying to think of a way to express certain structures in French that are
134 repeating the same words over and over again. I'd like to give it a different style.#

135 #I can use so many words.#

136 #I took an 's' off of the# «télévision» #plural... so# «la téléviston».

137 #Then I'm gonna talk about... let's see how... I forgot the word... what is "teacher"?#

138 #The word you're thinking now you don't know.#

139 «Beaucoup de personnes regardent á la télévision pour» #put something together here.# «pour»...

140 #I'm more thinking of why they watch T.V. because it's a lot like they do or they're not sort
141 of like... it's like they can identify with it.#

142 #... think of the word in French.#

143 #Oh , what was that word I was looking for?... "both"...#

144 #I'm reading the word... I'm looking up again the word 'both'. I want to use it again. This time
145 actually... well last time I was gonna use it and I scratched it out.#

146 #I have the words I wanna use it's just the structures. I try to make sentences.#

147 #Third point, actually.#

148 #I'm rereading the first paragraph.# «Source d'information et de divertissement stimulant.»
149 #Translating that... stimulating a creation...#. «Divertissement stimulant» #I'm trying to
150 explain this, so.#

151 #...It's also relaxing... that helps...#

152 #I'm looking at the word 'relaxing' in the dictionary.#

153 #relaxation#... «relaxation».

154 «Distraction» #I just used that.#

155 «Et aussi» #Should I use that word?#

156 «(...) une source de distraction» #It's not plural... singular...# «distraction préférée.»

157 «C'est» #See, some people have the right to say that.#

158 «Ceci peut aussi» #No#.

159 #I seem to always go back to the same words I used before or I didn't use before.#

160 #No, that's not very good.#

161 #Maybe I didn't have that expression at first.#

162 'bien que' #I wanna use the word# 'bien que' #but I'm not sure if it's the right context as I'm
163 looking for it.# (Cherche 'bien que' dans le dictionnaire.)

164 #Or is it 'although'?# (Cherche 'although' dans le dictionnaire.)

165 #It is# 'bien que'.

166 #... is that the right word?#

167 #positive aspects# « sont... sont nombreux» #and... give reasons. That's not bad except for
168 reasons. There's gotta be a better word for that. I'll check it out... 'reason'.#

169 'Bénéficacité'... #is that a word? Actually, I'm gonna look up in French.# (Cherche le mot
170 'bénéficacité' dans le dictionnaire.)

171 «Nom masculin» #I want and# adjectif.

172 #See ... I'm gonna make up the word in English and translate it.#

173 #Spelled it wrong again. I sort of, I don't know, put a bunch of letters together and put them
174 the wrong way.#

175 «N'importe»... #it's not two words, it's# 'n' apostrophe.

176 #All right.#

Marie-Josée Vignola *est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle possède un baccalauréat en éducation de l'Université McGill, une maîtrise ès arts en linguistique française de l'Université Queen's et un doctorat en éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a enseigné le français langue seconde pendant plusieurs années avant d'enseigner la didactique des langues secondes. Elle s'intéresse à différents domaines de recherche reliés à la didactique des langues secondes, soit le bilinguisme, la technologie éducative en L2 et la formation des maîtres en L2. Elle porte depuis quelques années, une attention particulière aux programmes d'immersion française et à l'écriture en L2.*

Le présent ouvrage traite des prises de décision lors du processus d'écriture en anglais langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2) chez les diplômés d'immersion française et reprend une partie d'un projet de recherche antérieure portant sur le rôle joué par le savoir-écrire en L1 et la compétence globale en L2 lors de la rédaction d'un texte en L2 (Cumming, 1989).